



**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**ANA CECÍLIA DE MEDEIROS MACIEL**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PARA A REGULAÇÃO EMOCIONAL E PARA O ENSINO NO CONTEXTO REMOTO  
EMERGENCIAL**

Campinas  
2024

**ANA CECÍLIA DE MEDEIROS MACIEL**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PARA A REGULAÇÃO EMOCIONAL E PARA O ENSINO NO CONTEXTO REMOTO  
EMERGENCIAL**

Tese de Doutorado  
apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de  
Campinas como parte dos requisitos  
exigidos para obtenção do título de  
Doutor em Educação, na Área de  
Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soely Aparecida Jorge Polydoro

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CECÍLIA DE  
MEDEIROS MACIEL, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.  
SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO

Campinas  
2024

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

M187c Maciel, Ana Cecília de Medeiros, 1969-  
Crenças de autoeficácia de professores da educação superior para a regulação emocional e para o ensino no contexto remoto emergencial / Ana Cecília de Medeiros Maciel. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Teoria social cognitiva. 2. Autoeficácia. 3. Regulação emocional. 4. Professores. 5. Ensino superior. 6. COVID-19. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Self-efficacy beliefs of higher education faculty for emotion regulation and emergency remote teaching

**Palavras-chave em inglês:**

Social cognitive theory

Self efficacy

Emotional regulation

Teachers

Higher education

COVID-19 (Disease)

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Soely Aparecida Jorge Polydoro [Orientador]

Camila Alves Fior

Ana Paula Porto Noronha

Roberto Tadeu laochite

Roraima Alves da Costa Filho

**Data de defesa:** 20-06-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8098-6089>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5707349656498634>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PARA A REGULAÇÃO EMOCIONAL E PARA O ENSINO NO CONTEXTO REMOTO  
EMERGENCIAL**

**ANA CECÍLIA DE MEDEIROS MACIEL**

**COMISSÃO JULGADORA**

Profª. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro  
Profª. Dra. Camila Alves Fior  
Profª. Dra. Ana Paula Porto Noronha  
Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite  
Prof. Dr. Roraima Alves da Costa Filho

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

## DEDICATÓRIA

Mãe, é para você.

Pai (*in memoriam*), consegui!

Leonardo, Alessandro e Giancarlo, é por vocês.

## AGRADECIMENTOS

Um percurso como o de investimento em estudos para um doutorado envolve a organização da convivência diversas relações pessoais e, todas elas, em maior ou menor frequência, contribuíram para que esta jornada pudesse ser conduzida de forma que eu acreditasse ser possível. Não reconhecer a importância de cada uma das pessoas que conviveram comigo ao longo deste tempo, sejam familiares, amigos, colegas de trabalho e de estudos, é o mesmo que não ter construído esta história. São muitos nomes, e cada um tem um lugar especial em minha memória e meu coração. Vocês sabem quem são. Sintam-se muito abraçados.

Gostaria de compartilhar, entretanto, meu agradecimento, reconhecimento, carinho, respeito e admiração aos protagonistas desta construção. Primeiramente à minha orientadora, Profa. Dra. Soely Polydoro, que sempre soube me acolher, me encorajar e me ajudar em meus momentos de angústia e dificuldades. Nunca desistiu de mim, e ofereceu-me tantas possibilidades de escolhas quando o isolamento social causado pela pandemia COVID-19 se instaurou, ajudando-me a reinventar meus estudos mais uma vez. Também agradeço minha amiga Profa. Roberta Gurgel Azzi, que nunca deixou de acreditar em mim, muitas vezes quando eu mesma não acreditei. Seus ensinamentos, conselhos e incentivos ajudaram a me fortalecer nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos professores que foram tão especiais para mim nesta trajetória, que fiz questão de tê-los comigo na minha conclusão: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, mobilizador em seus estudos e propositura de novas aventuras acadêmicas, sempre com questionamentos instigantes, palavras precisas e direcionamentos possíveis. Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha, com quem tive o prazer de trabalhar nos estudos de validação de um dos instrumentos adotados nesta tese, que com muita competência e abordagem carinhosa me ensina a olhar os instrumentos de pesquisa para além do que eles medem. Prof. Dr. Roraima Costa Filho, amigo e parceiro, a quem eu recorria quando estava no período do doutorado sanduíche, e que sempre teve tempo para me ajudar, me acalmar e inspirar os passos seguintes. Profa. Dra. Camila Fior, que sempre foi um modelo para mim deste meus primeiros tempos no grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior, uma pessoa que tem uma postura e criticidade acadêmica que encanta e modela.

Agradeço aos meus colegas de grupo, parceiros de alegrias e desafios. Agradeço ao meu colega de desenho de pesquisa e da coleta de dados, Dr. Prof. José Marcos Vieira Junior. Concluindo, meu muito obrigada ao Prof. Dr. Adriano Moro, hoje colega de trabalho e pesquisas, que acreditou em meu trabalho e vem me ajudando a expandir os horizontes teóricos e práticos de novas linhas de pesquisa em educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, instituição para a qual registro meus agradecimentos. Além da CAPES, meus agradecimentos à Fulbright Brazil que permitiu a realização do doutorado sanduíche, na University of Central Florida.

Mãe, não existem palavras para agradecer. Você sempre soube que eu conseguiria. Obrigada por todo apoio, ajuda, colo e torcida e muita, mas muita inspiração. Te amo!

À minha família Moretti. Esses quatro homens que sempre me apoiaram desde o início, tendo paciência e respeito pela privação de tantos momentos juntos, porque "*la mamma deve studiare*". Dedico a vocês. Muito obrigada! Amo vocês.

## RESUMO

A imposição do confinamento social decorrente da pandemia SARS-COV19 acarretou mudanças nas mais diversas relações pessoais e de trabalho, não tendo a atividade docente se eximido desta demanda. Na busca de compreender estas situações vivenciadas pelos docentes no âmbito do Ensino Superior, ancorado na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, foram abordados os construtos da autoeficácia para regulação emocional (AERE) que se refere ao controle de emoções negativas (raiva, desânimo/tristeza, medo, vergonha, culpa) e capacidade de expressar as positivas (alegria/orgulho), e da autoeficácia de professores do Ensino Superior para o ensino remoto (AEE-ESR), aqui entendida como os julgamentos que professores de Ensino Superior realizam a respeito de suas capacidades para realizar atividades de ensino no contexto remoto emergencial. Identificar, descrever e analisar a AEE-ESR e AERE de professores da educação superior no grupo total e agrupadas por variáveis pessoais, contextuais e da atividade docente, bem como, avaliar o caráter preditivo das dimensões de AERE na AEE-ESR é o objetivo desta pesquisa. Os dados foram obtidos por meio de escalas likert de autorrelato de 1 a 5 pontos, de forma remota e com participação de 400 docentes do Ensino Superior, dos quais 247 (61,75%) eram do sexo feminino, 194 tinham de 41 a 55 anos (48,5%) e 325 (81,25%) atuavam em instituições públicas. Os resultados revelaram escores para AEE-ESR em 3,60, o maior escore de AERE foi para regular a alegria/orgulho (4,25). Foram encontrados escores significativos mais elevados em AEE-ESR para os docentes de instituições privadas ( $p=0,041$ ;  $d=0,28$ ), os que percebiam mais apoio de pares ( $p=0,016$ ;  $d=0,26$ ) e administrativo ( $p=0,002$ ;  $d=0,35$ ), os que reportavam mais uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) antes ( $p=0,001$ ;  $d=0,48$ ) e durante a pandemia ( $p=0,027$ ;  $d=0,62$ ), e os que tinham 21 anos ou mais de experiência docente ( $p=0,020$ ;  $d=0,36$ ). Sobre a AERE, docentes do sexo masculino apresentaram maiores escores de AE para regular as emoções negativas ( $p<0,043$ ;  $d=0,20$  a  $0,45$ ), docentes na faixa etária de 56 ou mais anos tiveram maiores escores de AE para regular a culpa ( $p=0,005$ ;  $d=0,27$  a  $0,48$ ) e os de 20 a 40 anos, menores escores de AE para expressar emoções positivas ( $p=0,026$ ;  $d=0,25$  a  $0,36$ ). Docentes que trabalhavam em instituições privadas se percebiam mais capazes para regular a raiva ( $p=0,041$ ;  $d=0,24$ ) e aqueles que referiram maior apoio dos pares, mais capazes para regular a raiva ( $p=0,002$ ;  $d=0,36$ ), o medo ( $p=0,006$ ;  $d=0,34$ ) e a alegria/orgulho ( $p=0,002$ ;  $d=0,39$ ). Os que indicaram maior apoio administrativo percebiam-se mais capazes para regular a raiva ( $p=0,008$ ;  $d=0,30$ ), o medo ( $p=0,011$ ;  $d=0,30$ ), a vergonha ( $p=0,011$ ;  $d=0,27$ ) e a alegria/orgulho ( $p=0,004$ ;  $d=0,33$ ). Docentes que fizeram maior uso de TIC antes da pandemia percebiam-se mais capazes de regular a raiva ( $p=0,019$ ;  $d=0,23$ ), o desânimo/tristeza ( $p=0,006$ ;  $d=0,28$ ), a vergonha ( $p=0,029$ ;  $d=0,21$ ) e a culpa ( $p=0,002$ ;  $d=0,31$ ). Os com menos tempo de experiência tiveram crenças mais baixas para regular o medo ( $p < 0,004$ ;  $d=0,38$  a  $0,46$ ), a vergonha ( $p=0,037$ ;  $d=0,30$ ), a culpa ( $p=0,010$ ;  $d=0,41$ ) e a alegria/orgulho ( $p=0,029$ ;  $d=0,25$  a  $0,30$ ). As dimensões da AERE e a AEE-ESR correlacionaram-se positiva e significativamente ( $p < 0,005$ ;  $0,204 \leq r \leq 0,657$ ), tendo a regressão linear simples revelado que a autoeficácia para regular a raiva era preditora da AEE-ESR ( $F(75, 325) = 111.056, p < .001$ ). Ao ampliar a compreensão sobre as variáveis consideradas neste estudo, revelam-se processos a serem aprimorados no âmbito da formação docente e das condições institucionais para o enfrentamento dos desafios no contexto do Ensino Superior, visando o bem-estar docente e a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria social cognitiva; Autoeficácia; Regulação emocional; Docente; Ensino Superior; COVID-19.

## ABSTRACT

The imposition of social confinement resulting from the SARS-COV19 pandemic has led to changes in various personal and work-related relationships. An effort to comprehend these situations experienced by higher education teachers is grounded in Albert Bandura's Social Cognitive Theory, within the construct of regulatory emotional self-efficacy for emotional regulation (RESE). It refers to beliefs of the capabilities to control negative emotions (anger, discouragement/sadness, fear, shame, guilt) and the ability to express positive ones (joy/pride). Another construct is higher education teachers' self-efficacy for remote teaching (AEE-ESR), understood as the judgments that higher education teachers make regarding their capabilities to carry out teaching activities in emergency remote teaching (ERT). This research aimed to identify, describe, and analyze the AEE-ESR and RESE of higher education teachers in the total group and grouped by personal, contextual, and teaching activity variables, as well as to evaluate the predictive nature of RESE dimensions on AEE-ESR. Data were obtained through a self-report 1 to 5 Likert-type scale, remotely, with the participation of 400 higher education teachers, being 247 (61.75%) female, 194 aged between 41 to 55 (48.5%), and 325 (81.25%) employed in public institutions. Results revealed scores for AEE-ESR at 3.60, the highest AERE score was for regulating joy/pride at 4.25. Significantly higher scores were found in AEE-ESR for teachers from private institutions ( $p=0.041$ ;  $d=0.28$ ), for those perceiving more peer support ( $p=0.016$ ;  $d=0.26$ ) and administrative support ( $p=0.002$ ;  $d=0.35$ ), who reported more use of ICT before the pandemic ( $p=0.001$ ;  $d=0.48$ ), and more use of ICT during the pandemic ( $p=0.027$ ;  $d=0.62$ ), and those with 21 years or more of teaching experience ( $p=0.020$ ;  $d=0.36$ ). Regarding RESE, male teachers showed higher scores of self-efficacy to regulate negative emotions ( $p<0.043$ ;  $d = 0.20$  to  $0.45$ ), teachers aged 56 years or older had higher scores of self-efficacy to regulate guilt ( $p=0.005$ ;  $d=0, 27$  a  $0,48$  ), and those aged 20 to 40 years had lower scores of SE to express positive emotions ( $p=0.026$ ;  $d=0,25$  a  $0,36$ ). Teachers working in private institutions perceived themselves as more capable of regulating anger ( $p=0.041$ ;  $d =0.24$ ) and those reporting greater peer support, more capable of regulating anger ( $p=0.002$ ;  $d =0.36$ ), fear ( $p=0.006$ ;  $d=0.34$ ), and joy/pride ( $p=0.002$ ;  $d=0.39$ ). Those indicating greater administrative support perceived themselves as more capable of regulating anger ( $p=0.008$ ;  $d=0.30$ ), fear ( $p=0.011$ ;  $d=0.30$ ), shame ( $p=0.011$ ;  $d=0.27$ ), and joy/pride ( $p=0.004$ ;  $d=0.33$ ). Teachers who made greater use of ICT before the pandemic perceived themselves as more capable of regulating anger ( $p=0.019$ ;  $d=0.23$ ), discouragement/sadness ( $p=0.006$ ;  $d=0.28$ ), shame ( $p=0.029$ ;  $d=0.21$ ), and guilt ( $p=0.002$ ;  $d=0.31$ ). Those with less teaching experience had lower beliefs in regulating fear ( $p < 0.004$ ;  $d=0.38$  to  $0.46$ ), shame ( $p=0.037$ ;  $d=0.30$ ), guilt ( $p=0.010$ ;  $d=0.41$ ), and joy/pride ( $p= 0.029$ ;  $d=0.25$  to  $0.30$ ). The dimensions of RESE and AEE-ESR were positively and significantly correlated ( $p < 0.005$ ;  $0.204 \leq r \leq 0.657$ ), with simple linear regression revealing that self-efficacy for regulating anger was a predictor of AEE-ESR ( $F(75, 325) = 111.056$ ,  $p < .001$ ). By expanding the understanding of the variables considered in this study, processes to be improved in the scope of teacher training and institutional conditions aiming at teacher well-being and the improvement of teaching and learning conditions are discussed.

**KEYWORDS:** Social cognitive theory; Self-efficacy; Emotion regulation; Faculty; Higher education; COVID-19

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Resultados da busca de artigos científicos nacionais publicados entre 2018 e 2022 sobre Autoeficácia docente e Ensino Superior.....	58
<b>Tabela 2.</b> Caracterização da amostra quanto à faixa etária.....	70
<b>Tabela 3.</b> Caracterização da amostra quanto às variáveis contextuais.....	71
<b>Tabela 4.</b> Caracterização da amostra quanto às variáveis da atividade docente.....	72
<b>Tabela 5.</b> Índices de ajuste do modelo multifatorial correlacionado da AERE.....	75
<b>Tabela 6.</b> Índices de ajuste do modelo multifatorial correlacionado da EAPUB.....	76
<b>Tabela 7.</b> Estatísticas descritivas para AEE-ESR e AERE (N=400).....	81
<b>Tabela 8.</b> ANOVA de medidas repetidas para verificar diferenças entre dimensões de AERE.....	81
<b>Tabela 9.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com o sexo dos participantes (N=400).....	83
<b>Tabela 10.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com as faixas etárias dos participantes (N=400).....	84
<b>Tabela 11.</b> Comparações <i>post-hoc</i> entre faixas etárias dos participantes (N=400).....	85
<b>Tabela 12.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a natureza da instituição onde trabalham os participantes (N=400).....	87
<b>Tabela 13.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a sensação dos participantes de receber apoio dos pares (N=400).....	88
<b>Tabela 14.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a sensação dos participantes de receber apoio administrativo (N=400).....	90
<b>Tabela 15.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com o uso de TIC antes da pandemia (N=400).....	92
<b>Tabela 16.</b> Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com o uso de TIC durante a pandemia (N=400).....	94

**Tabela 17.** Escores médios das percepções de autoeficácia em relação ao tempo de atuação no Ensino Superior (N=400).....95

**Tabela 18.** Comparações *post-hoc* entre o tempo de atuação no Ensino Superior.....96

**Tabela 19.** Estudo da correlação entre AEE-ESR e fatores da AERE por meio da correlação de Pearson (N=400) .....99

**Tabela 20.** Estudo da correlação e predição entre AEE-ESR e fatores da AERE por meio da Regressão Linear.....104

**Tabela 21.** Coeficientes das variáveis da AERE apresentadas na análise de regressão simples.153

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Síntese de estudos avaliando AERE em adultos por Caprara e pesquisadores associados.....	46
<b>Quadro 2:</b> Síntese dos resultados estatísticos das variáveis AERE e AEE-ESR segundo variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente.....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AE – Autoeficácia

AEE – Autoeficácia para o Ensino

AEE-ES – Autoeficácia para o Ensino na Educação Superior

AEE-ESR – Autoeficácia para o Ensino na Educação Superior Remota

AER - Autoeficácia para Regulação

AERE – Autoeficácia para Regulação Emocional

ANOVA – Análise de Variância

BCa – Bias-correlated and accelerated

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAAE – Certificado de Apresentação e Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFI – Comparative Fit Index

COVID – Corona Virus Disease

EaD – Ensino a Distância

EAPUB – Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ERIC – Educational Resource Information Center

ES – Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

LASPAU – Latin American Scholarship Program of American Universities

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OSCE – Objective Structured Clinical Examination

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PePSIC – Periódicos Eletrônicos de Psicologia

PES – Psicologia e Educação Superior

QM – Quality Matters

RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

STHEM – Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TLI – Tucker Lewis Index

TSC – Teoria Social Cognitiva

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

WHO – World Health Organization

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	15
2. Docência no Ensino Superior.....	24
2.1 Ensino Remoto Emergencial.....	29
3. Racional teórico: Teoria Social Cognitiva.....	34
3.1. Autoeficácia para Regulação Emocional (AERE).....	39
3.2. Autoeficácia Docente.....	55
3.2.1. Autoeficácia Docente no Ensino Superior .....	58
3.2.2. Autoeficácia docente no ensino remoto emergencial.....	62
4. Objetivos.....	68
4.1. Objetivos específicos.....	68
5. Método.....	69
a. participantes.....	69
b. instrumentos .....	73
c. procedimentos.....	77
d. análise de dados.....	78
6. Resultados e discussões.....	81
7. Considerações finais.....	108
8. Referências.....	118
9. Anexos .....	141

## 1. INTRODUÇÃO

Meu percurso profissional sempre esteve voltado para o lecionar e suas implicações. Ao longo da minha carreira enquanto professora e coordenadora pedagógica, algo que sempre esteve muito presente minha prática e na dos professores com os quais eu trabalhei, são as questões emocionais. Em observações de aula, discussões e reflexões sobre a prática, essas questões sempre estiveram presentes enquanto um elemento que influenciava seja a atuação do professor, seja o resultado de aprendizagem dos estudantes. Esta vivência me possibilitou uma aproximação muito rápida e um interesse imediato pelo que estudei para esta tese.

O fato de ter tido a possibilidade de vivenciar, enquanto professora de curso superior, a experiência da transição do ensino presencial para o ensino remoto trouxe a oportunidade de sentir e presenciar aspectos pertinentes à docência até então desconhecidos, seja para mim, seja para meus colegas professores. Essas inquietações me mobilizaram a investir em estudos que possam contribuir ainda mais com a compreensão dos processos pedagógicos e pessoais imbricados na docência, que vem se mostrando resiliente no enfrentamento das mudanças didáticas para o ensino remoto emergencial, na transição para o ensino híbrido, e novamente no retorno para o presencial. O trabalho do professor na Educação Superior que se apresenta como uma variável de interesse diante do cenário educacional, vem passando por uma série de transformações, tais como o seu papel multifacetado decorrente das diversas demandas solicitadas nas instituições de ensino (pesquisa e extensão, por exemplo) (Cunha, 2019), a articulação de informação, conhecimento e comunicação (Hoffmann *et al.*, 2018), sua saúde física e mental (Oliveira; Pereira; Lima, 2017), e a transição entre ações presenciais e à distância (Carmo; Franco, 2019).

Para que este olhar sobre a atividade docente seja melhor compreendido, faz-se necessário não descolar sua atuação do contexto em que se encontra, motivo pelo qual é importante apresentá-lo, ainda que como pano de fundo. Este contexto é o Ensino Superior no século 21, cujas mudanças impactam o contrato de trabalho dos docentes e a expansão das abordagens de ensino (Bates, 2019). Essas inovações acarretam e demandam adaptações em todos seus aspectos, quais sejam: o formato dos cursos, as estruturas físicas e tecnológicas com a inserção digital de maneira mais ubíqua (Aramuni, 2017), a atualização do currículo, que deverá ser inovador a partir de contínuos ciclos de construção e reconstrução (Gaeta, 2020), as demandas docentes com a lógica da cultura digital (Kenski; Medeiros; Ordéas, 2019). É sabido que as adaptações ocorridas nos últimos 25 anos, em decorrência da inserção digital na educação, vêm impactando o Ensino Superior, apresentando diferentes implicações e desdobramentos em todos seus âmbitos, dos quais não se exclui a docência.

Ao final da década, em 1968, houve a Reforma Universitária (Lei n.o 5540/68, posteriormente revogada pela Lei n.o 9394/96) configurando as universidades como a conhecemos hoje. Houve a formulação de departamentos, a instituição do sistema do vestibular para ingresso, e corroboração do caráter indissociável do ensino, pesquisa e extensão. A partir disso, as últimas décadas do século 20 testemunharam avanços diversificados no sistema de ensino superior, com o início do aumento das instituições privadas nos anos 70 e seu expoente crescimento nos anos 80 (Souza; Miranda; Souza, 2019). Destaca-se ainda que houve, nessa década, o impulsionamento da pós-graduação no Brasil, além da abertura para a possibilidade para se realizar a pós-graduação no exterior (Stallivieri, 2007).

Na década de 90, a Lei n.o 9394/96, que atualizou a antiga de LDB (BRASIL, 1996; 2017) dispôs em seu Capítulo IV a finalidade e a regulamentação do Ensino Superior em nosso país, e a

partir de então, houve uma expansão e consolidação das instituições privadas, com a regulamentação da livre iniciativa (Gomes; Machado-Taylor; Saraiva, 2018). A partir dos anos 2000, houve um crescimento significativo nas ofertas de vagas no ensino superior em decorrência do acesso por meio de programas governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Financiamento Estudantil (FIES), e Sistema de Seleção Unificada (SISU), e este crescimento não se deu apenas em número de vagas, como também na diversificação do perfil de acesso, com a inclusão de cotas tanto raciais quanto sociais (Gomes; Machado-Taylor; Saraiva, 2018).

No que concerne às IES públicas há a destacar os processos de expansão e de interiorização das universidades federais brasileiras, que ocorreram por duas razões precípua. Uma primeira acenava no sentido de promover a “redução das desigualdades no acesso a um ensino superior gratuito e de qualidade” (Lilli; Ames; Santos, 2022, p.499). A segunda razão na qual se ancorou os processos de expansão e de interiorização das universidades federais brasileiras, é relativa ao fomento do “desenvolvimento socioeconômico dos municípios e das regiões onde estão instalados os campi avançados” (Lilli; Ames; Santos, 2022, p.500). O que está aí subjacente é a ideia de que a instalação de um novo campus universitário ou criação de novas IES públicas gerem impactos diretos na economia local e regional.

Tendo em conta, sobretudo, esses dois vetores, nas duas primeiras décadas do século 21 foram formatadas políticas educacionais que os atendessem. Merecem destaque os Programas de Expansão da Educação Superior Pública/Expandir (2003-2006) e o de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação de Universidades Federais (Reuni) (2007-2012). Desde então, pode-se inferir que a Educação Superior brasileira passa por uma significativa transformação (Marinho-Araújo; Almeida, 2020) dada a ampliação e interiorização desse nível de ensino no país, que se

consubstanciam na criação de novas universidades e de novos campi, fazendo com que a oferta de cursos e vagas aumente e, por conseguinte, “o número de servidores docentes e técnico-administrativos (Lilli; Ames; Santos, 2022, p.499). Fomenta-se, portanto, as duas razões fulcro dos referidos Programas: (i) a redução das desigualdades no acesso a um ensino superior gratuito e de qualidade e (ii) o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Mais um marco significativo foi a instituição da Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), instituindo 50% das vagas das instituições federais para estudantes provenientes de escolas públicas.

Essas políticas de ações afirmativas propiciaram o acesso a estudantes que anteriormente quase não faziam parte do então compreendido perfil do estudante, e o ingresso mais significativo de estudantes de diferenças raças, etnias, e classes sociais revelou o exercício do processo de democratização do Ensino Superior (Heringer, 2013). Este é um cenário que também precisa ser considerado, uma vez que acarretam em uma alteração no perfil dos estudantes do ensino superior, o que gera uma necessidade ao docente para atender esse perfil.

Entretanto, para fins deste estudo, uma atenção será dada ao contexto deste ensino desenvolvido no cenário resultante da situação pandêmica decorrente do alastramento e periculosidade do vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2, chamado de Sars-CoV-2, responsável pela doença Coronavírus 2019 (COVID-19) (WHO, 2020), uma vez que a coleta de dados se deu durante este período e, neste sentido, não pode ser desconsiderado que as percepções docentes que ocorreram neste momento particular. A chegada repentina desse vírus em março de 2020 determinou que as instituições de ensino, dentre elas a de Ensino Superior, suspendessem imediatamente as atividades presenciais e, de maneira abrupta, passassem para o chamado ensino remoto emergencial (ERE) (Hodges *et al.*, 2020), mediado por tecnologias digitais de forma que as aulas e os grupos de estudo ocorressem de modo 100% virtual. Este fenômeno

ocorreu em praticamente todos os países atingindo repentinamente mais de 90% dos estudantes de todos os segmentos (UNESCO, 2020); no Brasil não foi diferente.

Em decorrência desse novo contexto, o ERE passou a ser considerado uma variável que requer análise e compreensão dos impactos que trouxe e continua trazendo nas relações interpessoais, nas competências digitais, na capacidade de ensinar e aprender, no gerenciamento de tempo e tarefas, no desempenho acadêmico, na regulação emocional, entre outros. Como o próprio termo explicita, "emergencial" se difere do que vinha anteriormente ocorrendo com o ensino on-line, uma vez que este se caracteriza por atividades assíncronas em sua maioria, e pouca interação direta entre alunos e professores, sendo uma modalidade de ensino baseada em plataformas digitais de educação como o Moodle, nas quais constam vídeos, textos e tarefas e os estudantes as realizam dentro de um cronograma específico. Todo o conteúdo do ensino *online* é previamente planejado e organizado dentro de critérios estabelecidos pelo projeto pedagógico, com apoio da instituição e pelas características tecnológicas do ambiente virtual que o hospeda.

Por outro lado, o ERE não teve esta característica de planejamento prévio, pois o que foi planejado para acontecer em sala de aula foi emergencialmente transferido para interações preferencialmente síncronas entre professores e alunos mediante plataformas de videochamadas como *Zoom*, *GoogleMeet*, *Microsoft Teams*, entre outras. A necessidade de repensar a mediação da atuação pedagógica, a propositura das atividades, o tipo de dinâmica que pode favorecer a interação entre os estudantes, entre estes e o conteúdo, e entre estes e professores, associada a uma súbita adaptação para dar aulas "de dentro de casa" contou ainda com a eventual dificuldade atrelada a questões técnicas e digitais, como velocidade de conexão de internet, qualidade de câmera de vídeo e microfone, e a falta de equipamentos digitais por parte de muitos alunos, o que

impedia o acesso às aulas remotas, além da inexperiência ou falta de competência dos professores para ensinar de forma digital (Crawford *et al.*, 2020).

Diante dessa circunstância, de modo geral, as instituições educacionais, nomeadamente as de Ensino Superior, organizaram ações voltadas para estrutura digital e preparação e acompanhamento de seus docentes. Amaral e Polydoro (2020) e Amaral, Polydoro e Carvalho (2021) relatam esse movimento de reestruturação universitária ocorrido na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. As autoras discorrem sobre a reorganização do semestre letivo, as adaptações do ambiente virtual de aprendizagem, o apoio institucional oferecido aos docentes no que tange aspectos de acolhimento, à capacitação docente frente aos desafios do ERE por meio de páginas disponibilizadas com tutoriais, banco de atividades para aulas, artigos e outros materiais. Toda esta reorganização favoreceu a realização das atividades dos cursos. Entretanto, apesar do esforço das instituições em fornecer suporte e acompanhamento, o olhar para o professor continua a exigir cautela, pois, conforme o estudo longitudinal de Nascimento; Cornaccione Jr.; Carvalho (2021) com 129 professores brasileiros, três entre quatro professores apresentaram algum transtorno de adaptação e um em cada dois teve problemas com ansiedade.

Aparentemente, os cenários acima descritos trazem como elementos importantes para o sucesso do ERE o apoio institucional e o papel do professor. As crenças do professor em sua atuação como promotor de um ambiente acolhedor, mediadoras de boas relações interpessoais e clima favorável à aprendizagem, resguardando o seu bem-estar pessoal e de seus alunos entram em cena como uma variável relevante e sensível. Esta atuação será melhor descrita oportunamente, no próximo capítulo.

Tendo em vista o protagonismo do docente e a importância de seu papel como um dos atores do processo ensino e aprendizagem, a literatura apresenta um vasto repertório de estudos

visando a compreensão dos diversos aspectos que envolvem a atuação docente (Cunha, 2004; 2016; 2018; 2019; Heringer, 2018; 2023; Tardif, 2008) para citar alguns. Além do suporte desta literatura, para fins deste estudo, foi selecionado o referencial teórico da Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura (1986). Esta perspectiva teórica descreve os processos cognitivos, motivacionais e afetivos que embasam as ações humanas, e reconhece o papel do ser humano como agente parcialmente responsável por sua direção e realizações. Portanto, as análises sob a ótica desta teoria permitem a compreensão de aspectos pessoais, comportamentais e ambientais sobre o fenômeno em estudo.

A crença de autoeficácia é um dos construtos chave da teoria social cognitiva de Albert Bandura (1997) e, notadamente, um construto importante para ajudar a compreender o funcionamento do comportamento humano, uma vez que ela está ancorada pela perspectiva do indivíduo agir com intencionalidade em sua capacidade de agência. Ao compreender o ser humano e, portanto, o docente, propõe-se com este estudo olhar para a docência de forma menos determinista (ou seja, apenas como um produto do seu meio e incapaz de interferir para a mudança), e assumir que este docente é também participante ativo na construção das condições didático-pedagógicas, assim como, possui condições de refletir e agir sobre os possíveis mecanismos aversivos que venham a impactar em seu bem-estar e atuar nas condições institucionais.

Esta pesquisa resultará na contribuição empírica quanto à percepção dos professores do Ensino Superior sobre suas capacidades para regular as emoções e sobre suas capacidades para ensinar na educação superior no contexto remoto, trazendo elementos elucidativos para ampliar o olhar para esses contextos e suas demandas.

Entende-se que um estudo visando compreender a relação entre as variáveis autoeficácia para regulação emocional e autoeficácia para o ensino na educação superior proporciona uma importante contribuição para o avanço no conhecimento científico no que diz respeito à compreensão da relação que essas variáveis apresentam entre si, uma vez que são similares em sua centralidade, mas com diferentes fatores relacionados às suas especificidades e domínio.

Do ponto de vista social, a relevância se traduz na importância de se conhecer os mecanismos pelos quais os docentes do Ensino Superior gerenciam suas emoções, sendo esta considerada uma importante habilidade para uma bem-sucedida interação com os estudantes e com o exercício de sua atuação profissional, além de seu bem-estar. Há o conhecimento de recorrentes episódios de problemas de patologias psíquicas dos professores (Souza *et al.*, 2017). A possibilidade de sugestão de programas de prevenção e acompanhamento desses profissionais pautados a partir da compreensão de seus relatos pessoais, e do contexto em que atuam, poderá colaborar para a melhoria do bem-estar dos professores e de sua atuação. Outro fato que se destaca foi a característica inusitada do contexto decorrente da pandemia SARS-COV19, que pressupôs uma reaprendizagem das habilidades docentes de maneira imediata sem qualquer possibilidade de capacitação prévia e tempo para compreender suas percepções acerca das novas competências requeridas. Isso resultou em uma condição chamada de "ensino por triagem" (Wright; Munz; McKenna-Buchanan, 2023). Os autores cunharam esta expressão a partir do termo médico para descrever as decisões emergenciais no momento do ensino durante a pandemia que levaram os professores a desconsiderarem suas práticas e decisões estratégicas para atuarem de forma veloz buscando identificar as questões mais preocupantes do momento.

Diante destes aspectos mencionados, esta pesquisa de doutorado tem como objetivo identificar e analisar as relações entre a autoeficácia para regulação emocional e a autoeficácia

para o ensino na Educação Superior no grupo total e no que tange às variáveis pessoais, contextuais, e de atividade docente, no contexto do ensino remoto. Acredita-se que a compreensão destes aspectos irá colaborar na promoção de sugestões pautadas em resultados empíricos para programas de formação e desenvolvimento docente.

Para acompanhar o desenvolvimento desta proposta, apresenta-se a organização deste texto. Primeiramente, será apresentado um panorama sobre a docência e docente da educação superior, trazendo a peculiaridade da situação de exceção em virtude da pandemia presente durante o período da coleta de dados, o ensino remoto emergencial, que caracterizou uma condição laboral distinta daquela pré-pandemia. A seguir, a explicação teórica na qual o trabalho está pautado, ou seja, a Teoria Social Cognitiva, e especificamente, os construtos da autoeficácia para a regulação emocional e o da autoeficácia para o ensino na educação superior. A partir das elucidações teóricas e do corpo de conhecimento sobre as variáveis estudadas, contempla-se o seu desenho metodológico, as análises e discussão dos resultados, concluindo com as considerações finais.

## 2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Diferente dos outros níveis de ensino nos quais os professores recebem preparação específica por meio das graduações de pedagogia, ou de outras licenciaturas, o professor do Ensino Superior é o único que não tem esta formação extensa (Cunha, 2004). A formação específica para o docente do Ensino Superior é realizada nos cursos de pós-graduação, de acordo com o que preconiza o artigo 66 da Lei n.9394/96 (Brasil, 1996). Entretanto, a regulamentação da LDB "não concebe como um processo de formação, mas sim, de preparação para o exercício do magistério superior" (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 273). Geralmente, a formação ocorre por meio de uma disciplina, monitoria ou programa de estágio docente, e o conhecimento do exercício da profissão é o trazido para a sala de aula, no exercício profissional. Os autores (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003) defendem que a formação deve se dar pela e na reflexão, constituindo um exercício de desenvolvimento não apenas técnico, mas, pessoal e de forma colaborativa, não solitária. Além disso, advogam a necessidade das instituições fomentarem espaços para que isso ocorra. A literatura da área, exemplificada pelos autores acima mencionados, demonstra que uma formação adequada por meio de um programa com suas diretrizes e objetivos específicos voltados para a docência no Ensino Superior se faz necessária.

Outro aspecto a ser considerado, é que este tipo de atuação se diferencia de outros níveis de ensino por seu caráter complexo e multidimensional, especialmente quando se consideram as Universidades brasileiras, com a inclusão da pesquisa, extensão e gestão, após a regulamentação do dispositivo da reforma educacional de 1968 (Martins, 2009). O papel da docência passou, então, a se ampliar. Se anteriormente estava voltado meramente para o ensino, portanto com enfoque na relação ensino e aprendizagem, começou a ter também em seu escopo, a formação de conhecimentos com desenvolvimento da ciência por meio da pesquisa, e do exercício social por

meio da extensão (Cancian *et al.*, 2021). Ainda, segundo os autores, "ao desenvolver tais funções o professor se depara com inúmeras tarefas e obrigações que perpassam o objetivo primário do seu trabalho" (p.158). Essa complexidade de atribuições podem trazer elementos que, se não devidamente equilibrados, venham concorrer e até mesmo prejudicar a qualidade do trabalho docente e do próprio indivíduo, pois como Lopes (2006) aponta, "há uma precarização do trabalho docente, [...] e toda uma nova lógica de gestão-produtividade tomam corpo no interior da universidade" (p.35). Revela-se, portanto, uma sobrecarga de trabalho, dada a exigência de atribuições/atividades que muito provavelmente não se enquadrem dentro de um período laboral considerado adequado (Ilaja; Reyes, 2016).

Nas últimas décadas do século XX, de acordo com Sleutjes (1999), foram elaboradas políticas de educação superior que acarretaram configurações voltadas para um caráter mais produtivista dos docentes, com foco na produção científica. Essas políticas passam a contemplar avaliações externas e quantidade de publicações dentre outros critérios de percepção de qualidade do trabalho docente, que priorizam aspectos para além da sala de aula. Neste sentido, Locatelli (2017) adverte que uma das consequências da expansão do Ensino Superior no Brasil realizada durante este período é a caracterização do tempo parcial dos professores, os quais acabam perdendo sua "capacidade crítica e seu status de intelectual" (p. 79). Essa afirmação, segundo o autor, revela um distanciamento do cerne do fazer docente, uma vez que suas ações passam a ser voltadas para o cumprimento de inúmeras deliberações, e indicadores.

Novos desafios surgiram para os docentes na última década nas IES públicas e privadas, sendo que em algumas instituições privadas se acentua o que se tem denominado de pejetização, caracterizado pela relação na qual o serviço prestado pela pessoa não é regido dentro de uma relação trabalhista na qual um dos polos é a pessoa física e o outro é o empregador, mas essa pessoa

física abre uma empresa, tornando-se, portanto pessoa jurídica, e a relação passa a ser de prestação de serviços para outra pessoa jurídica, no caso em tela, as instituições (Terra *et al.*, 2021). Uma das decorrências deste movimento é o aumento de diferentes disciplinas ministradas pelo professor, além do enfraquecimento do vínculo com a instituição contratante (Gemelli; Closs; Fraga, 2020). Ressalte-se que este não é um fenômeno presente em todas as instituições privadas, entretanto, esta realidade começa a ser verificada em algumas delas.

O cenário e contexto ajudam a constituir elementos importantes da atuação pedagógica (Cunha, 2018), e neste sentido, é necessário olhar para o fazer docente para além do que é realizado dentro de sala de aula. Apoio institucional, condições favorecedoras e políticas de formação e atuação são elementos que necessariamente perpassam as escolhas do fazer docente, como apontam Cunha e Zanchet (2014);

Defendemos que a responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor. Entendemos que essa condição faz parte das metas institucionais, que precisam atuar em consonância com as políticas públicas mais amplas. Este apoio institucional terá de acontecer em distintos níveis, em diferentes instâncias e momentos. (p.20)

Além disso, algumas considerações voltadas à pessoa que exerce a docência são importantes. Dentre as diversas profissões, a docência é aquela que promove uma maior interação, aproximação e até mesmo uma maior afetividade entre os sujeitos envolvidos (Santana, 2023). A autora ainda nos ensina o papel essencial do docente enquanto mediador, e, citando autores como Libâneo (1990)[2021]; Pimenta (2011); Zaballa (2010), menciona que "a mediação do professor abrange cinco elementos estruturantes: objetivos, conteúdos curriculares, metodologias de ensino processo de avaliação e relação professor-aluno" (p.306). Soma-se a isso, o fato de ser é um trabalho que consiste gerir as diversas relações sociais em sala de aula Cunha e Zanchet (2014).

A última década trouxe um novo elemento à compreensão sobre o que é a docência, uma vez que o advento do ensino a distância (EAD) desencadeou uma variedade de atuações configurando a polidocência (Mill; Ribeiro; Oliveira, 2010), constituída pelo professor-responsável, o professor conteudista, o professor formador, e o professor tutor.

Outra expectativa mais recente é que a docência deva ser caracterizada pela cultura digital. Essa configuração resulta no cenário educacional do século XXI o qual traz em sua essência a necessidade da convergência da forma de ser e pensar dos chamados nativos digitais (Prensky, 2001), demandando uma mudança para uma prática pedagógica pautada e/ou assessorada por instrumentos tecnológicos que, por sua vez, ganham espaço dentro e fora da sala de aula, seja como meio para representar e construir novos conhecimentos, para buscar e acessar informação, para se comunicar com outras pessoas, como para estabelecer relações de cooperação na resolução de problemas (Valente, 2005). Com isso, espera-se do professor que integre novas metodologias, tecnologias e atividades dinâmicas; que varie a sua forma de lecionar; que traga para dentro do ambiente educacional o universo audiovisual e as experiências tecnológicas vividas fora deste contexto; que modifique os seus processos de avaliação; que possa planificar e improvisar, ajustando-se ao perfil dos jovens; que tente diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno, quando necessário; que valorize a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos favorece (Moran; Masetto; Behrens, 2009).

Este ambiente tecnológico impactou a pedagogia universitária provocando algumas mobilizações voltadas para a implementação de programas que visam a formação do docente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Um exemplo destes esforços foi a formação do consórcio STHM Brasil juntamente com o LASPAU (Programa Acadêmico e Profissional para as Américas) formado atualmente por 60 IES nacionais públicas e privadas, e uma portuguesa nas

áreas de Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática (correspondentes no idioma inglês em *Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics*, o que origina a sigla STHEM). Outra iniciativa mais recente visando a compreensão e o desenvolvimento das competências necessárias aos docentes é a pautada pelo Quadro de Referência de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) (Ferrari, 2013; Redecker, 2017; Marroni, 2023). O DigCompEdu propõe que os professores tenham 22 competências digitais específicas, as quais foram agrupadas em seis grandes áreas: engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, fortalecimento dos estudantes, facilitação das competências digitais dos estudantes. A mobilização para o desenvolvimento de um quadro de referência que aponte as competências necessárias para o professor dos tempos atuais demonstra a necessidade de uma sistematização e avaliação de saberes docentes dentro deste novo contexto. Essas transformações revelam as mudanças da necessidade de conhecimentos técnicos na área específica, e como também dos aspectos pedagógicos de ensino que fazem parte desta atuação.

Concomitante a este cenário, encontra-se a crescente demanda por uma atualização pedagógica que abrange diversas necessidades: a capacidade de "desenvolver a criticidade frente à imensa quantidade de informações" (Masetto, 2009, p.6), os processos de aprendizagem, o desenvolvimento afetivo-emocional, a utilização de tecnologias educacionais e metodologias que permitam que os alunos tenham maiores condições de integração e percepção de construção do conhecimento (Masetto, 2009). Essa atualização pedagógica está alinhada aos quatro pilares da educação determinados pela UNESCO (Delors, 1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, e também da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) que promove a educação inclusiva e equitativa, e o desenvolvimento de habilidades para o século 21.

## 2.1 Ensino Remoto Emergencial

Talvez a maior ruptura no fazer docente tenha ocorrido a partir de 2020, com o acometimento da pandemia COVID-19. Em decorrência deste evento, houve a determinação de se implementar o ensino remoto emergencial (ERE) caracterizado pela mudança na maneira da realização das atividades educacionais de um formato presencial para o remoto, ainda que temporariamente, em razão dessa conjuntura emergencial (Hodges *et al.*, 2020). Esta alteração foi determinada por meio da Portaria MEC n.º 343 (Brasil, 2020), a qual determina que se substituam as aulas presenciais "por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação" (Art. 1) acarretando sua realização na modalidade online, sendo majoritariamente de forma síncrona, por meio de plataformas de comunicação por videoconferências, como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams*, dentre outros.

Houve, portanto, a necessidade de que as pedagogias utilizadas para os ensinos presencial e híbrido fossem reestruturadas para o ERE, culminando mais uma vez em um impacto na prática docente como consequência dos novos desafios, uma vez que esta transformação do modo de ensinar ocorreu sem a devida formação prévia, seja para o uso mais contemporâneo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), seja para o letramento digital, definido aqui como as competências e habilidades para manusear os dispositivos eletrônicos (Sugimoto *et al.*, 2017). Essa migração ocorreu quase que de forma imediata para as IES privadas após a publicação da Portaria MEC n.º 343, até mesmo por questões mercantilistas de quebra de contrato entre estas instituições e seus estudantes, e um pouco mais tardia para algumas IES públicas, que necessitaram reorganizar seu calendário e estrutura para a graduação, tendo iniciado as aulas neste formato na segunda metade do ano de 2020 (Salvagni; Wojcichoski; Guerin, 2020). De toda forma, é possível

assumir o entendimento que os docentes foram confrontados com uma nova maneira de ensinar, o que gerou impactos nos mais diversos aspectos da vivência educacional e pessoal.

Para exemplificar, relatórios como Observatório de Inovação Educativa da Universidad Tecnológica de Monterrey, juntamente com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Arias *et al.*, 2020) que pesquisou cerca de 800 professores universitários da América Latina, apontou que apenas 25% dos docentes demonstravam percepção de preparo para a utilização das ferramentas digitais essenciais para o sucesso do ensino remoto no momento inicial da pandemia. Outro documento, intitulado *Time for Class* (Tyton; Digital Promise, 2020), trouxe as percepções no período de transição para o ERE envolvendo cerca de 1.500 instituições do Ensino Superior e mais de 4.000 docentes e apontou que a necessidade de utilizar recursos digitais nas aulas com o objetivo de promover o engajamento dos estudantes foi mencionada por 75% dos docentes. Este documento apresentou seis recomendações, e a primeira delas foi a de fornecer apoio ao docente para a implementação de práticas de ensino online.

A verificação da intensificação de "vulnerabilidades existentes, especialmente quanto ao uso da internet e equipamentos" (Amaral, Polydoro; Carvalho, 2021, p.2) podem ter trazido sensações tensas que, eventualmente prejudicaram a ação docente e também a regulação adaptativa das emoções negativas, o que prejudica o bem-estar (Caprara *et al.*, 2020).

Nesse sentido, ouvir os docentes e suas percepções acerca deste desafio se faz importante, e alguns estudos nacionais compartilham os resultados desta preocupação. O trabalho de Barbosa; Viegas; Batista (2020) objetivou ouvir as experiências e vivências no início deste período em nosso contexto. Os autores analisaram as respostas dos 63 participantes de IES públicas e privadas, os dados desta amostra revelam que os docentes possuíam conhecimento prévio sobre o ensino híbrido, porém no ensino remoto sua carga de trabalho aumentou em 50% em função da preparação

de aulas no novo formato remoto. Além disso, apenas 11% receberam algum tipo de subsídio econômico para ajudar nas questões tecnológicas, compreendendo, portanto, que os docentes não apenas aumentaram consideravelmente suas atividades laborais, bem como utilizaram apenas os recursos tecnológicos pessoais que já possuíam em seus lares.

Em pesquisa qualiquantitativa realizada com uma amostra de 442 docentes do Ensino Superior durante a pandemia, Silus; Fonseca; Jesus (2020) relatam que os desafios apontados pelos docentes envolvem a adaptabilidade das tecnologias educacionais, tendo, por exemplo, 58,7% dos respondentes se dedicado mais à leitura e busca de informação sobre o atendimento no ensino remoto, e isso pode ser devido ao fato de que 44,3% dos respondentes revelaram nenhuma ou pouca formação no que se refere ao ambiente online e suas exigências. Outro fato que chamou a atenção no estudo foi que mais de 50% dos participantes revelaram uma carga alta ou muito alta de estresse, e esses resultados demonstram a dificuldade da prática docente em virtude do ERE.

Aspectos do fazer docente durante o ERE foram intensificados, especialmente, segundo Zalorenzi; Liebel; Carvalho, (2021) como consequência da falta de amparo e políticas públicas voltadas para a organização e direcionamento da educação superior em tempos de pandemia, devido ao caráter negligencial do governo vigente à época, no que tangia à pandemia. A situação acarretou, entre outras situações (p.133):

"O discurso da responsabilização docente se fortaleceu nesse período jogando, nas costas dos professores, os altos índices de desistência e de baixo rendimento dos alunos, ocasionados por problemas sociopolíticos e estruturais, que, vez ou outra, são relacionados a inabilidades dos professores no trato com as tecnologias ou no excesso de exigências para formação do aluno."

Embora o ineditismo do contexto tenha desencadeado circunstâncias desafiadoras, alguns aspectos positivos foram percebidos pelos docentes, como professores da região Nordeste do

Brasil ouvidos na pesquisa de Souza e Carvalho (2023), como por exemplo: a não necessidade de se deslocar, a possibilidade e oportunidade de trabalhar com pessoas de locais diferentes, de participar de eventos acadêmicos como bancas e congressos *online*, o que facilita consolidar parcerias de trabalho. Além destes aspectos mencionados, reconheceram positivamente toda a aprendizagem de ferramentas digitais para o desenvolvimento do trabalho.

Em contrapartida, a literatura vem apontando as consequências negativas desta inédita condição docente especialmente em termos de saúde mental (Mendonça, 2021; Santos; Caldas e Silva, 2022), sendo muito deste estado uma decorrência de "não habilidade no manuseio de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o desenvolvimento das atividades; a autocobrança e a pressão das IES para adaptação ao novo modelo de trabalho, além da necessidade de gerenciar os afazeres laborais e domésticos" (Gomes *et al.*, 2021, p. 3). Outros aspectos também desencadearam situações de ansiedade e estresse, como o relatado por Anacleto; Alvarenga; Ferreira (2021) em seu estudo com 30 docentes de universidades públicas no Paraná durante a pandemia. Dentre os resultados, foi verificado que 63,3% dos entrevistados foram tema de brincadeira digital por "memes" e outras formas de escárnio por parte dos alunos. Os temas ridicularizados pelos alunos eram em relação à postura ou erros do professor nas aulas remotas, situação que gerou constrangimento em pelo menos 50% dos docentes da pesquisa.

Cansaço, ansiedade e insegurança foram as sensações mais recorrentes apresentadas pelos 15 docentes de uma Faculdade Privada do Ceará no estudo realizado por de Melo Nascimento; Fontenelle; Paulino (2022). Para 799 docentes na pesquisa de Souza e Carvalho (2023), foram esgotamento e estresse. Outro estudo investigando esses impactos negativos foi o realizado por Garitano *et al.* (2024), com 4589 professores, constatando que docentes do sexo feminino, professores do Fundamental I, e os de meia-idade foram os que mais tiveram emoções negativas.

Embora a literatura esteja começando a trazer detalhadamente os diversos efeitos da situação pandêmica, os estudos iniciais denunciam um contexto que chama a atenção para a necessidade de mais pesquisas visando compreender a atuação docente no Ensino Superior e os impactos da pandemia COVID-19 em sua condição física, mental e de percepção sobre suas capacidades.

Compreender como o professor se percebe frente ao cenário de suas práticas irá favorecer o apontamento de caminhos para que este processo de contínua adaptação e reaprendizagem seja realizado de forma mais fortalecida. Para esta compreensão, adota-se a TSC desenvolvida por Albert Bandura (1986) como referencial teórico a ser elucidado a seguir. A escolha deste embasamento se justifica por trazer em sua essência o papel da pessoa como agente na construção de seu desenvolvimento (Bandura, 2001; 2023), ou seja, como é parcialmente responsável por suas escolhas e construção de seu contexto, ao mesmo tempo em que é parcialmente influenciado por ele. A seguir, apresentamos a elucidação da referida Teoria.

### 3. RACIONAL TEÓRICO: A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

*"Human behavior is socially situated, intricately contextualized, and conditionally manifested" (Bandura, 2015, p.1141).*

A TSC apresenta como lógica para a explicação do comportamento humano, o chamado determinismo recíproco triádico, no qual há uma interação entre a pessoa com suas crenças, habilidades, o ambiente o qual pode ser dado, escolhido ou construído, e o comportamento (Bandura, 1978, 1983, 1986, 2023). Esta relação dinâmica ocorre porque “o termo *recíproco* é definido como a ação mútua entre os eventos, e o termo *determinismo* significa a produção dos efeitos pelos eventos” (Bandura, 1983, p.167). Segundo o autor esclarece, a ação mútua não quer dizer que seja uma ação simultânea, mas que ambas ocorrem em momentos específicos, mais ou menos proximais. Além disso, os eventos entre si estão associados de maneira probabilística, não como se fossem inevitáveis (Bandura,1989). O que corrobora a lógica desta interferência humana na relação triádica é a visão de Homem na teoria banduriana: é um ser agente, dotado de características que permitem que ele seja parcialmente responsável pela construção de seus caminhos (Bandura, 2001; 2023).

Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre indivíduo e meio social, forma-se a individualidade das pessoas. Nessas trocas entre sujeito-meio, a TSC descreve a *agência humana* como a explicação do papel que o indivíduo tem como produtor na sua relação com o meio ambiente (Azzi *et al.*, 2021, p.35).

A agência humana possui três propriedades: pensamento antecipatório, autorreação e autorreflexão (Bandura, 2001; 2018; 2023). O primeiro deles, o pensamento antecipatório, permite que as pessoas possam, a partir de pensamentos sobre eventos futuros, os quais são simbolicamente trazidos para o momento presente, motivarem-se para as ações, assim como se regularem de acordo

com as expectativas de resultado de suas ações. Bandura (1991) afirma que transformar visualizações futuras em realidade requer intenções proximais, as quais guiam as pessoas e as mantém no direcionamento destas realizações. A segunda propriedade é a autorreatividade. O fato de reagir aos eventos, e mais do que isso, a consciência desta reação permite que o indivíduo não seja apenas alguém que antecipa os acontecimentos e possui a intenção em realizá-los, mas que, a partir das influências de suas autorreações, possam se autorregular para o direcionamento em busca de suas realizações. Isso é possível porque as pessoas buscam realizar ações que irão gerar um senso de autossatisfação, bem como procuram evitar as ações que podem trazer autocensura. Por fim, a propriedade de autorreflexividade. Esta propriedade traz à luz a capacidade metacognitiva das pessoas, pois por meio dela é possível a auto-observação, a qual permite fazer avaliações sobre as metas que foram estabelecidas, o meio para realizá-las, sua motivação, entre outras questões. Bandura (2018) nos aponta que esta capacidade metacognitiva é a propriedade humana mais distintiva da agência, e a que nos distingue dos outros seres.

Dado esse pressuposto, é possível compreender o construto em tela nesta discussão sobre o docente, onde reside a base da agência humana (Bandura, 2001, p.10): a percepção das crenças das pessoas em suas capacidades.

A crença de autoeficácia (AE) pode ser definida como "as crenças que as pessoas têm em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação para atingir determinados resultados" (Bandura, 1997, p.4). Este autor postula que crença é um elemento mediador para a ação do indivíduo por meio de quatro processos: os cognitivos, os quais influenciam os pensamentos indicando uma tendência mais otimista ou pessimista no estabelecimento dos objetivos; os seletivos ou de escolha, que direcionam ao enfrentamento de situações que julgam serem capazes de realizar ou a evitação daquelas que pensam ser superiores às suas capacidades; as motivacionais

determinando a iniciativa para a realização da tarefa, o grau de esforço despendido, bem como sua resiliência; os afetivos os quais influenciam os níveis de ansiedade, estresse e bem-estar. Esses processos, em conjunto com a avaliação do contexto e de suas habilidades e a expectativa de resultado, tem uma forte influência na interpretação das crenças (Bandura, 1997; 2023).

Esta percepção de capacidade não é inata, ela é pessoal e socialmente construída a partir do que a teoria nomeia como fontes: a primeira delas, é a experiência direta, ou seja, a percepção de competência como consequência da ação realizada por meio de seu próprio esforço e capacidade. Ao desempenhar determinada ação, as pessoas avaliam seus resultados, os quais podem indicar uma ação bem-sucedida, ou não. Se o julgamento for o de realização, pode alimentar positivamente a crença para que outras ações similares sejam realizadas futuramente. Caso a percepção seja de fracasso, poderá inibir ou desencorajar a pessoa para tentar novamente, pois, a partir do resultado negativo, pode não se julgar capaz.

A segunda fonte é chamada de experiência vicária, advinda da aprendizagem observacional, sendo chamada também de modelação social. Observar outras pessoas executando ações e perceber seu sucesso também pode ser traduzido como uma possibilidade de que esta mesma ação poderá ser realizada ou não pelo observador. Entretanto, não é qualquer pessoa que irá desencadear este modelo de sucesso ou fracasso: é importante que o modelo selecionado possua capacidades, condições e habilidades semelhantes às do observador para que haja um pareamento do julgamento e, desta forma, o observador perceba o modelo como alguém com suas mesmas características para que o julgamento de similaridade possa influenciar suas crenças (Bandura, 1997, p.88).

Outra fonte apontada pela teoria da AE é a persuasão social. Ouvir, de pessoas próximas e pessoas que representem um papel importante, palavras de incentivo e apoio pode auxiliar o

fortalecimento das crenças sobre suas próprias capacidades. Por exemplo, ouvir de um professor um *feedback* de incentivo e orientado para o processo de execução de determinada tarefa pode ajudar o aluno a se sentir mais confiante para o enfrentamento de uma eventual dificuldade. Bandura (1997) nos diz que tanto a "segunda fonte (experiência vicária), como a terceira (persuasão social) são particularmente informativas acerca da autoeficácia pois podem tanto fortalecer quanto enfraquecer as crenças de autoeficácia de alguém" (Bandura, 1997, p. 75).

A última das quatro fontes se refere ao papel dos estados fisiológicos e emocionais. Por exemplo, uma pessoa pode ter sua confiança na capacidade de realizar alguma determinada tarefa abalada decorrente de um mal-estar causado por alguma enfermidade, como uma forte gripe ou por ter tido uma noite mal dormida. Outros aspectos como ansiedade, depressão (Bandura, 2012) também podem fornecer informações que venham a prejudicar a crença nas próprias capacidades, uma vez que pessoas normalmente interpretam o surgimento de estados fisiológicos diante de situações estressoras como algum tipo de vulnerabilidade (Bandura, 1997). Esta fonte requer uma interpretação cognitiva pessoal da situação estressora, e a sua avaliação (*appraisal*) considerando as condições e circunstâncias do seu desencadeamento (Bandura, 1997; 2023).

Apesar do papel fundamental que as fontes exercem para constituir as crenças de autoeficácia, há a necessidade de compreender que a crença não é simplesmente a única responsável para a ação. Sem que a pessoa possua minimamente as habilidades e condições necessárias, a realização da tarefa não será possível e acrescente-se a isso a necessidade de conhecer a demanda da tarefa, sem a qual, a chance de fazer uma avaliação descalibrada é muito grande (Bandura, 1986).

Bandura (2012) acrescenta que "o exame da estrutura do sistema do self verifica que as crenças das pessoas em suas capacidades variam entre os diferentes domínios e condições

situacionais ao invés de se manifestar de maneira uniforme pelas tarefas e contextos de maneira semelhante a um traço generalizado" (p.13). Por conta disso, as pessoas podem ter percepções de autoeficácia consideradas mais robustas para um determinado domínio (por exemplo, jogar tênis), porém consideradas mais fracas para outros (por exemplo, ensinar online). Portanto, este construto não deve ser estudado como uma medida de autoeficácia geral, a recomendação é que deva sempre ser estudado considerando domínios específicos, como alguns exemplos no esporte (Sivrikaya, 2018; Machado, 2018), na música (Kikuchi; Alliprandini, 2022; Rebouças, 2018), na carreira (Salvador; Ambiel, 2019; Vieira; Theotonio, 2018), na saúde (Silva *et al.*, 2020; Santos; Faro, 2018), na educação, como os que serão apresentados no item 3.2, e para a regulação das emoções, explicitado na sequência. Os estudos que envolvem a compreensão das percepções de AE confirmam seu poder preditivo de ação nestes diversos domínios.

Considerando essa especificidade, este estudo tem como foco a análise das crenças de autoeficácia em dois domínios: crença de autoeficácia para regulação emocional e crença de autoeficácia de professores para o ensino da educação superior como melhor detalhados a seguir.

### 3.1 AUTOEFICÁCIA PARA A REGULAÇÃO EMOCIONAL (AERE)

Uma vez ilustrado o respaldo teórico, apresenta-se a primeira variável considerada no estudo, a qual diz respeito aos aspectos emocionais. Uma característica de estudos pautados na TSC é a importância atribuída a como as pessoas selecionam e processam as informações a respeito de si, do seu contexto, e como, a partir destas informações, desencadeiam reações a respeito delas. Segundo Mischel; Shoda; Ayduk (2008, p.347), os pesquisadores da TSC buscam compreender as conexões que acontecem na mente das pessoas: pensamentos, objetivos, motivações, emoções, e os seus comportamentos sociais correspondentes. A tentativa é de entender como as pessoas pensam e se sentem, e o que elas realizam de fato. A TSC engloba princípios teóricos que visam explicar duas atividades psicológicas principais. A primeira delas se refere à aquisição de novos conhecimentos e habilidades, destacando-se a modelação social, e a segunda; o exercício da autorregulação das ações e das experiências emocionais (Cervone; Pervin, 2013).

As crenças possuem uma informação cognitiva que é processada diante da avaliação (*appraisal*), que as pessoas fazem, a qual envolve, de acordo com Lazarus (1991), "uma apreciação de um prejuízo ou benefício na relação com o ambiente, com suas múltiplas implicações para o bem-estar, ação e enfrentamento" (p. 121). Dentro da visão sociocognitiva, as avaliações poderão desencadear diversos tipos de emoções, em sua relação e influência com as capacidades pessoais, expectativas de resultado e condições contextuais. Dentro do contexto da docência, por exemplo, o fato de uma aula no ERE perder a conexão no último minuto ou se no presencial eventualmente os alunos não compareceram pode gerar sensação de alívio (se o professor não se sentia suficientemente capaz ou preparado), ou de frustração (se o professor se empenhou na preparação e estava confiante nos resultados), ou ainda de raiva (se perdeu muito tempo preparando essa aula

que por fim não aconteceu). Portanto, diferentes avaliações podem gerar diferentes emoções (Cervone, 2019).

As emoções que as pessoas sentem também são influenciadas pela modelação social (Mischel; Shoda; Ayduk, 2008, p. 355), pois ao se observar as reações emocionais experienciadas por outros em consequência de algum evento, pessoas podem aprender, de forma vicária, determinada emoção. A modelação de acordo com Bandura (1995) é um "processo no qual pensamento, afeto e ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e o resultado que experienciam" (p. 391, grifo da autora). Por exemplo, um professor, ao perceber a sensação de ansiedade desencadeada em um colega por este apresentar dificuldades em gerenciar o tempo, de manejo de tecnologias, de lidar com alunos desafiadores ou promover o engajamento dos alunos durante o ERE ou mesmo durante o ensino presencial, poderá, eventualmente, também sentir tal aflição ao se perceber pouco capaz diante de situação semelhante. Neste sentido, a situação inversa também pode ser verdadeira: um professor que tem ansiedade ou medo de enfrentar uma situação desafiadora, seja no presencial seja no ensino remoto, ao observar um colega realizando a tarefa com tranquilidade e êxito poderá posteriormente também ter essa emoção diminuída ou até mesmo inexistente. Aqui, portanto, ressalta-se a importância do apoio dos pares na condução ou enfrentamento de situações que podem parecer difíceis, possibilitando a facilitação do enfrentamento.

Bandura *et al.* (2003) apresenta esta variável (AERE) dentro do que chamou teoria social cognitiva da emoção, e nela, uma questão que tem recebido atenção é o quanto o indivíduo se sente capaz de controlar suas emoções em detrimento da circunstância ou situação. Este aspecto, chamado de autoeficácia para regulação emocional, apresenta como definição o quanto o indivíduo se sente "capaz de aliviar estados emocionais negativos uma vez surgidos em resposta a eventos

frustrantes ou adversos e evitar ser tomado por emoções como raiva, irritação, desânimo e desencorajamento" (Caprara *et al.*, 2008, p. 228). A autoeficácia percebida para expressar o afeto positivo é definida pelo "conjunto de crenças que as pessoas têm sobre a sua capacidade de experienciar ou se permitirem expressar emoções positivas como alegria, entusiasmo e orgulho, em resposta aos seus sucessos ou eventos agradáveis" (Caprara *et al.*, 2008, p. 228). Os autores apontam que pessoas apresentam maneiras distintas de gerenciar suas respostas emocionais, algumas vezes não conseguindo ter o controle apropriado e saudável por não terem a habilidade para fazê-lo, mas também, por não se sentirem capazes de ter este controle, especialmente em situações consideradas mais perturbadoras, momento em que as respostas emocionais negativas como raiva e irritação podem se manifestar de forma inadequada causando desconforto e consequências passíveis de arrependimento a si e a outros. Por outro lado, a sensação de afetos positivos como alegria e orgulho, pode contribuir para o estabelecimento de laços com outras pessoas e da empatia perante o sentimento delas (Bandura *et al.*, 2003), além disso, esses afetos podem contribuir para um melhor funcionamento cognitivo e maior adaptação social desde que devidamente calibrados, pois a manifestação desregulada (exagerada) destes sentimentos pode suscitar reações negativas nas pessoas ao redor (Caprara *et al.*, 2008). Emoções positivas como felicidade e contentamento em situações diárias podem ser consideradas como favorecedoras de atitudes mais benéficas para si e para os outros, e foram reportadas com escores maiores pelos jovens que demonstraram maior capacidade em regular as emoções positivas (Bassi *et al.*, 2018).

Estudos envolvendo a AERE revelaram que homens entram na idade adulta com senso mais robusto para lidar com o afeto negativo, e ao envelhecer, este senso se enfraquece nos homens e se fortalece nas mulheres (Caprara *et al.*, 2008). Outro achado é que o senso para lidar com o afeto positivo de homens e mulheres vai reduzindo através da idade. (Caprara *et al.*, 2008). Além

disso, Caprara e Steca (2005) confirmaram a hipótese que o grau em que as pessoas conseguem administrar as emoções positivas e negativas tem um papel importante no convívio consigo e com os outros e ao preservar seu bem-estar. Entende-se que o bem-estar de qualquer pessoa é essencial para a saúde física e mental, e no tocante aos docentes, torna-se condição mais do que necessária para que se sintam fortalecidos para o exercício de suas atribuições.

Caprara *et al.* (2013) relata que emoções negativas como raiva e tristeza vem sendo consideradas para estudos empíricos, muito provavelmente devido às suas consequências que podem ser prejudiciais para as pessoas, no que diz respeito à saúde e ao bem-estar. São apresentados no estudo, autores que afirmam que a raiva é uma emoção que se encontra correlacionada a problemas comportamentais. A tristeza, por sua vez, vem sendo vista com o comportamento de internalizar os problemas, sendo portanto prejudicial à saúde. Este estudo também trouxe para análise, a análise da autoeficácia para a regulação da vergonha, culpa e medo. Essas cinco emoções negativas "refletem uma reação a eventos inesperados ou indesejados que frequentemente envolvem ameaça, responsabilização, ou perda" (p. 106).

A literatura nos traz que a AERE é um importante preditor em domínios como trabalho e educação (Bandura, 1997; Stajkovic; Luthans, 1998), e apresenta impacto no bom funcionamento psicológico e social (Caprara *et al.*, 1999). Além disso, estudos apontam seu papel como base para a percepção de autoeficácia em alguns domínios como a autoeficácia social (Caprara e Steca, 2005; Iaochite *et al.*, 2022), a autoeficácia empática (Alessandri *et al.*, 2009) e a autoeficácia relacionada ao trabalho (Alessandri *et al.*, 2009; 2021).

Como se viu, as crenças de autoeficácia têm um papel essencial na autorregulação dos estados emocionais, e as "crenças podem afetar a natureza e intensidade das experiências emocionais por meio do exercício do controle pessoal sobre o pensamento, ação e afeto" (Bandura,

1997, p.137). De acordo com o autor, o controle sobre o pensamento pode ocorrer por dois meios: o primeiro deles se refere a como a crença pode gerar um viés de atenção e, desta maneira, influenciar como os eventos são representados cognitivamente e interpretados de forma que possam ser considerados benéficos ou prejudiciais. O segundo está nas habilidades cognitivas para o controle dos chamados pensamentos perturbadores quando estes são percebidos. Ter a consciência sobre o que se pensa e ativar o controle sobre os pensamentos são elementos importantes para o bem-estar, uma vez que "à medida que as pessoas são capazes de regular o que pensam, elas são capazes de influenciar como se sentem e como se comportam" (p.145). No que diz respeito à ação, cursos de ação mais eficazes são construídos a partir das crenças a fim de alterar o ambiente para que este possa ser mais acolhedor e assim alterar seu potencial de trazer custos emocionais. O último deles, controle sobre o afeto, se refere à eficácia percebida para atenuar estados afetivos quando estes são ativados. A "regulação do pensamento, ação e afeto é necessária para a adaptação humana" (Bandura, 1997, p.150).

A influência da AERE vem sendo estudada em algumas esferas do funcionamento psicossocial em jovens e adultos. A dos jovens, por exemplo foi verificada por Bandura *et al.* (2003), e os autores concluíram que percepções robustas de autoeficácia na regulação, tanto de emoções negativas quanto positivas, contribuem para três tipos de crenças de eficácia orientadas a um comportamento: autoeficácia acadêmica, autoeficácia regulatória (capacidade de evitar a influência dos pares para comportamentos transgressivos), e a autoeficácia empática. A análise de caminhos atestou a generalidade da AERE por meio de sua influência em dois efeitos comportamentais sociais (prossociabilidade e delinquência) e um aspecto emocional (depressão). No Brasil, foi verificado por Iaochite *et al.* (2022) a sua relação com a autoeficácia social, medida pelos fatores pessimismo, paralisação, estratégias apropriadas de enfrentamento e avaliação da

experiência. Os autores verificaram, por meio da análise de regressão que no que diz respeito à autoeficácia social, que houve correlações positivas e significativas entre os dois construtos, apontando que quanto mais fortes as percepções de autoeficácia social, mais fortes as percepções de autoeficácia para regulação emocional. Além do fator social, os resultados para a autorregulação emocional trazem as seguintes considerações: em relação ao pessimismo, quanto maior a percepção de autoeficácia para controlar as emoções negativas e as positivas, menor a frequência de pensamentos de inferioridade sobre si; em relação à paralisação, há uma menor presença de ações desta natureza quanto maior a percepção para o controle das emoções negativas. Ocorre o mesmo com as estratégias de enfrentamento, sendo essas ações apresentadas em maior quantidade quanto maior a percepção para o controle das emoções negativas. O último fator, avaliação da experiência, foi significativo com a emoção desânimo/tristeza da AERE, apontando que maior a autoeficácia para regular esta emoção, maior a presença de ações avaliando a experiência vivenciada. Os estudos apresentados referenciam a importância da autoeficácia para a regulação emocional como uma variável merecedora de atenção pelas implicações de seu papel seja para autopreservação mental e social, bem como para as interações com as diversas demandas da convivência social, profissional e acadêmica.

Em adultos, são encontrados estudos em diversas áreas como saúde oncológica (Han *et al.*, 2005; Hoyt *et al.*, 2013, Urquiola e Bravo, 2016), relacionamentos (Lightsey *et al.* 2011, 2013), matemática (Tariq *et al.*, 2013); autoestima e bem estar (Dogan; Totan; Sapmaz, 2013). Em relação ao contexto de trabalho, aqueles que têm uma crença mais elevada em perceber, usar, entender e gerenciar as emoções se consideram com maior empregabilidade (Dacre Pool; Qualter, 2013), e parcialmente explicam bem estar no trabalho (Emeriau-Farges; Deschênes; Dussault., 2019). Por outro lado a regulação das emoções negativas tiveram associações negativas com irritação

emocional e exaustão emocional no trabalho de policiais (Loeb; Stempel; Isaksson, 2016) e com o nojo em enfermeiras (Goerderler *et al.*, 2015).

Estudos visando avaliar este construto vem sendo realizados de forma sistemática por Caprara e colegas desde 1999. Ainda sobre adultos (considerados aqui como pessoas com 18 anos ou mais), apresentamos estudos do autor encontrados no Google Acadêmico. A decisão por utilizar esta plataforma como fonte para busca se justifica uma vez que havia um autor e um construto específico como foco, com o interesse de mapear esta trajetória desde seus estudos iniciais, elaborando uma linha do tempo. Como critério de inclusão, os estudos necessariamente precisariam contar com Gian Vittorio Caprara e/ou seus colegas em sua autoria, e como critério de exclusão, estudos realizados por autores diferentes que estes mencionados, ou que não utilizaram como instrumento de medida da autoeficácia para a regulação emocional a escala AERE (RESE, no original em inglês). As informações encontradas foram organizadas em ordem cronológica da trajetória destes autores, uma vez que são os representantes mais expoentes da AERE, evidenciando as relações deste construto com diversas esferas do funcionamento humano representados pelo Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Síntese de estudos avaliando AERE em adultos por Caprara e pesquisadores associados.

ano	autores	emoções avaliadas	relações com	resultados
2001	Caprara e Gerbino	NEG ansiedade, desconforto, intolerância, irritação  POS entusiasmo, alegria, satisfação	Indicadores de personalidade (BIG FIVE), e indicadores de adaptação (AE Empática, AE Social, AE Escolar, AE Regulatória, indicadores de bem-estar (otimismo, satisfação com a vida, autoestima, comportamento prossocial.	Associa-se com os indicadores de bem-estar, com todos os indicadores de personalidade.  Obs: indicadores de adaptação foi testado nos adolescentes, portanto não há resultados relatados nesta tabela, por tratar-se aqui apenas de estudos com adultos..
2005	Caprara e Steca	NEG afetos negativos diante de ameaças que causam ansiedade, provocação de raiva, rejeição e desrespeito, e do controle da preocupação quando algo dá errado.  POS expressar apreço e afeição aos outros, entusiasmo e contentamento, e satisfação em realizações pessoais	AE social e pensamento positivo (satisfação com a vida, autoestima e otimismo) e felicidade	Foram encontradas correlações positivas entre AERE, AE Social, com um aumento em sua magnitude com o aumento da idade dos participantes. AERE teve influencia positiva na AE Social, sendo mais latente na expressão das emoções positivas.
2006	Caprara e Steca	NEG afetos negativos diante de ameaças que causam ansiedade, provocação de raiva, rejeição e desrespeito, e do controle da preocupação quando algo dá errado.  POS expressar apreço e afeição aos outros, entusiasmo e contentamento, e satisfação em realizações pessoais	Capacidade de gerenciar relacionamentos familiares e pensamento positivo e equilíbrio hedônico (equilíbrio entre afetos positivo e negativo que ocorrem em uma variedade de situações diárias.	AERE e capacidade de gerenciar os relacionamentos com cônjuge e filhos tivera uma porção considerável da variância nos componentes do bem-estar (pensamento positivo e equilíbrio hedônico).
2007	Tramontano, Alessandri, Caprara.		Depressão, pensamento positivo e AE interpessoal.	AERE confirmada como determinante do pensamento positivo e fator protetor contra depressão de maneira direta e indireta por meio da crença de AE interpessoal.
2008	Caprara, Di Giunta, Eisenberg, Gerbino, Pastorelli, Tramontano.	NEG desânimo, raiva/irritação  POS alegria/orgulho	Autoestima. Afetos positivos e negativos (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Irritabilidade, timidez, agressão e ansiedade,	POS associado com altos níveis de comportamento prosocial. NEG raiva foi associada com baixa agressão e baixa irritabilidade, e desânimo com baixa ansiedade, depressão, baixa timidez, alto afeto positivo e alta

			depressão.	autoestima.
2009	Steca, Caprara, Tramontano, Vecchio, Roth.	NEG ameaças que causam ansiedade, provocação de raiva, rejeição e desrespeito, e do controle da preocupação quando algo dá errado, e se acalmar na presença de situações sobrecarregadas <sup>1</sup> , assim como se recuperar emocionalmente após experiências perturbadoras.  POS expressar apreço e afeição aos outros, entusiasmo e contentamento, e satisfação em realizações pessoais	AE para gerenciar a paternidade, relações sociais e satisfação de vida dos jovens.	AERE contribui para a AE para gerenciar transações interpessoais dentro e fora da família. AE para regular emoções negativas contribuiu para a satisfação da vida direta e indiretamente por meio da AE filial e social. AE para regular emoções positivas contribuiu de forma indireta por meio de seu impacto na AE filial e social.
2010	Caprara, Alessandri, Barbaranelli	NEG (não detalhado)  POS (não detalhado)	AE Social, Orientação positiva (a qual está no âmbito da autoestima, otimismo e satisfação com a vida).	AERE e AE Social influenciam o fortalecimento das expressão de orientação positiva.
2012	Caprara, Vecchione, Barbaranelli, Alessandri.	NEG ameaças que causam ansiedade, provocação de raiva, rejeição e desrespeito, e do controle da preocupação quando algo dá errado.  POS expressar apreço e afeição aos outros, entusiasmo e contentamento, e satisfação em realizações pessoais	Estabilidade emocional (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993).	Estabilidade emocional e AERE apresentaram estabilidade longitudinal de moderada a alta. As autocorrelações de estabilidade emocional foram mais elevadas do que as da AERE: a estabilidade emocional apresentou uma tendência não linear, primeiramente declinando e depois aumentando e por fim se estabilizando ao longo do tempo. AE para regular emoções positivas tenderam a aumentar, enquanto AE para regular emoções negativas permaneceram estáveis ao longo do tempo.
2013	Gunzenhauser, Heikamp, Gerbino, Alessandri, von Suchodolet, Giunta, Caprara, Trommsdorff.	NEG desânimo e raiva  POS (não detalhado)	Estratégias de regulação das emoções (Gross & John, 2003). Satisfação com a vida (Sölva, Baumann, & Lettner, 1995)	Correlações positivas e significativas de com a satisfação de vida, e com a estratégia de reavaliação.
2013	Caprara, Alessandri, Barbaranelli, Vecchione.	NEG afetos negativos diante de ameaças que causam ansiedade, provocação de	Autoestima	Autoestima foi preditora de níveis subsequentes de AE para gerenciar emoções negativas e expressar emoções positivas.

<sup>1</sup> termo utilizado no original "taxing situations". "Situações sobrecarregadas" é a versão traduzida para o português pela autora.

		raiva, rejeição e desrespeito, e do controle da preocupação quando algo dá errado.  POS expressar apreço e afeição aos outros, entusiasmo e contentament, e satisfação em realizações pessoais		
2013	Caprara, Di Giunta, Pastorelli, Eisenberg.	NEG raiva/irritação, desânimo/tristeza, vergonha/embaraço, medo e culpa	Irritabilidade (Caprara, 1985), Depressão (Achenbach & Rescorla, 2003). Timidez (Cheek; Buss's, 1981); Necessidade de reparação (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Cermak, & Rosza, 2001); Medo (Watson, Clark, & Tellegen, 1988); Estabilidade emocional.(Caprara <i>et al.</i> , 1993)	Os vários modelos de autoeficácia emocional se correlacionam com medidas de estabilidade emocional, irritabilidade, depressão, timidez, medo, e necessidade de reparação.
2013	Nocentini, Pastorelli, Menesini.	NEG raiva diante de adversidade e eventos frustrantes	agressão física e agressão psicológica em conflitos de relacionamento (namoro)	AER raiva foi preditora de comportamentos disfuncionais em relação ao parceiro de namoro por meio do seu efeito no conflito do relacionamento. Em outro estudo, a AER raiva afetou a agressão psicológica do outro parceiro de forma direta (ao predizer a agressão feminina) e indireta por meio do conflito do casal (predizendo tanto a agressão psicológica dos homens e das mulheres).
2014	Fida, Paciello, Tramontano, Barbaranelli, Farnese.	NEG (não detalhado)	comportamento contraproducente no trabalho, conflitos interpessoais, restrições no trabalho, carga de trabalho, estressores no trabalho, suporte social, emoções negativas, AE para trabalho	AE para o trabalho apresentou um papel crítico para desencorajar o comportamento contraproducente no trabalho. Participantes com percepções de controlar emoções negativas apresentaram menor propensão para reagir com emoções negativas mesmo em situações estressoras, o que pode levar ao comportamento contraproducente no trabalho.
2015	Milioni, Alessandri, Eisenberg, Castellani, Zuffianò, Vecchione, Caprara.	NEG afetos negativos diante de ameaças que causam ansiedade, provocação de raiva, rejeição e desrespeito, e do controle da preocupação quando	Ego-resiliência	Relações recíprocas longitudinais foram encontradas entre ego-resiliência e AERE.

		<p>algo dá errado.</p> <p>POS expressar apreço e afeição aos outros, entusiasmo e contentamento, e satisfação em realizações pessoais</p>		
2016	Paciello, Ghezzi, Tramontano, Barbaranelli, Fida.	NEG ansiedade e desânimo em face de dificuldades, e vergonha/embaraço.	AE Social, autorregulação da aprendizagem, depressão, satisfação com a vida	A análise foi feita em 4 <i>clusters</i> : 1) alunos com alta autoeficácia, aqueles com altos escores de autoeficácia nos 4 domínios; 2) alunos com baixa autoeficácia, aqueles com baixos escores de autoeficácia nos 4 domínios; 3) alunos autoeficazes socialmente e para a aprendizagem, com escores médio-altos de autorregulação para a aprendizagem, escores médios de AE Social e escores médio-baixos de AERE; 4) alunos autoeficazes emocionalmente, com escores médio-altos de AERE, escores médio baixos de AE social, e baixos escores de AE para aprendizagem autorregulada. Os grupos 1 e 2 tiveram respectivamente os melhores e piores níveis de bem-estar. Grupos 3 e 4 não apresentaram diferenças quanto à depressão. Grupo 3 apresentaram uma maior satisfação com a vida do que Grupo 4.
2018	Alessandri, Perinelli, De Longis, Schaufeli, Theodorou, Borgogni, Caprara, Cinque.	NEG gerenciamento de situações estressantes no trabalho, ter calma durante situações estressantes e frustrações, raiva por injustiças sentidas.	traços de personalidade, burnout	AE para regulação de emoções negativas no trabalho teve mediação significativa a relação longitudinal entre estabilidade emocional e burnout.
2018	Bassi, Delle Fave, Steca, Caprara	NEG Raiva/irritação, tristeza e desânimo sentidos por adversidades ou eventos frustrantes POS Alegria/felicidade/contentamento	Afetos sentidos diariamente: felicidade, contentamento, raiva, tristeza e ansiedade.	Efeito preditivo de AE_POS e NEG na felicidade e contentamento, um efeito negativo direto singular da AE_NEG na tristeza. Também um efeito interativo de AE POS e NEG em todas as variáveis de afeto negativas .
2020	Caprara*, Di Giunta, Bermúdez, Caprara.	NEG raiva/irritação, tristeza/desânimo, medo, vergonha e culpa	Afetos negativos e satisfação com a vida.	Associação com afetos negativos e satisfação com a vida.
2021	Alessandri, Filosa, Eisenberg, Caprara.	NEG gerenciamento de situações estressantes no trabalho, ter calma durante situações estressantes e frustrações, raiva por	Comportamentos pro-sociais no trabalho, AE Social e AE para o trabalho.	AE social e para o trabalho mediarão completamente as relações longitudinais entre AERE para gerenciar emoções negativas no trabalho e os comportamentos pro-sociais no trabalho.

		injustiças sentidas.		
2021	Thartori, Pastorelli, Cirimele, Remondi, Gerbino, Basili, Favini, Lunetti, Fiasconaro, Caprara.	NEG raiva/irritação, tristeza/desânimo, desencorajamento  POS alegria, entusiasmo e orgulho	Positividade e ansiedade, depressão, AE percebida para lidar com as restrições para evitar a disseminação da COVID- 19	A positividade e AERE tiveram um papel protetor para regular a ansiedade e sintomas depressivos, assim como para promover a AE para lidar com as restrições impostas pela COVID-19. AERE mediou parcialmente as relações entre positividade e ansiedade e depressão, e mediou completamente os efeitos da positividade na AE para lidar com as restrições.
2022	Caprara*, Gerbino, Mebane, Ramirez-Uclés	POS (não detalhado)	AE para ativar memórias positivas, AE para usar humor	A capacidade de expressar emoções positivas, humor e ativar memórias positivas contribuem para a satisfação da vida.
2022	Alessandri, Tavolucci, Perinelli, Eisenberg, Golfieri, Caprara, Crocetti	NEG (não detalhado)  POS (não detalhado)	meta análise quantitativa dos graus de AERE e ajuste e desajuste social	AERE foi negativa e significativamente associada ao desajuste social, e positiva e significativamente associada ao ajuste social.
2023	Caprara*, Zufanò, Contreras, Suárez-Falcón, Pozo, Cabras, Gómez-Veiga	NEG raiva, tristeza e medo	positividade afetos positivos afetos negativos	A positividade e a regulação dos afetos negativos teve um papel protetor sobre os afetos negativos durante a pandemia.

Fonte: elaborado pela autora. Obs: NEG = emoções negativas, POS = emoções positivas, AE = autoeficácia.

\*Mariagiovanna Caprara.

A trajetória apresentada no Quadro 1 ilustra o papel da AERE como um construto sólido nas relações com as diversas esferas do comportamento humano, bem como em diferentes contextos. Entende-se a possibilidade destas diversas associações um vez a AERE é defendida por Caprara (2002) como um construto de autoeficácia ampliada. Alessandri *et al.*, (2022) reafirmam essa posição:

A AERE reflete uma virada na avaliação do construto, na medida em que as medidas da AERE atingem um nível mais amplo do que o nível de crenças específico da tarefa (Caprara, 2002). Esta mudança de nível é justificada pela ideia de que os indivíduos usam a autorreflexão para avaliar a sua capacidade em relação a uma variedade de tarefas relacionadas com “grupos” de circunstâncias e situações interrelacionadas, e constroem um conjunto mais geral de crenças de autoeficácia relacionadas com um domínio específico (Caprara, 2002, p. 2) (tradução própria).

Faz-se importante compreender este componente afetivo no domínio da docência, uma vez que se entende a importância em verificar e compreender as reações emocionais dos professores em seus momentos de ensino, especialmente no enfrentamento de dificuldades e de tomada de decisões, cenário tido como recorrente durante o ERE. Este aspecto requer um olhar mais específico dentre as diversas variáveis que compõem, não apenas o exercício da docência, mas também do comportamento humano, uma vez que a maneira como as pessoas se sentem impactam outros aspectos do comportamento, como a autorregulação e o direcionamento às realizações de objetivos (Mischel; Cantor; Feldman; 1996), como o objetivo de planejar e conduzir suas atividades docentes no contexto do ensino presencial e remoto.

Tamir e Mauss (2010) apresentam suas considerações baseadas em autores de perspectiva sociocognitiva, como Mischel; Cantor; Feldman (1996), e propõem que:

as tentativas de regulação da emoção das pessoas são influenciadas por três fatores: estratégias e competências, crenças acerca da controlabilidade e valores e objetivos. Enquanto o primeiro fator vem recebendo atenção considerável na literatura sobre regulação da emoção, com os outros dois (crenças e valores/objetivos), não tem sido igual. Destaca-se que estes fatores aparentam determinar se e como as pessoas irão regular suas emoções (p.31) (tradução própria).

Estudos avaliando percepções de autoeficácia com professores apontaram a autoeficácia emocional como preditora da empatia e da autoeficácia docente (Goroshit; Hen, 2014; 2016), e que a crença dos professores em sua capacidade docente é um importante aspecto para que eles sintam empatia, porém apenas quando sentem-se parcialmente capazes de regular suas emoções (Hen; Goroshit, 2016). Além disso, especificamente no contexto do Ensino Superior, alguns estudos tiveram como participantes os professores de inglês como língua estrangeira para verificar: contribuições da regulação emocional para o engajamento no trabalho e lidar com a raiva

(relacionada aos alunos, pais, colegas e sistema, elaborada em 2019 por Burić and Frenzel), foram analisadas em 278 professores universitários de inglês como língua estrangeira de universidades públicas iranianas. Os resultados apontaram que os professores capazes de regular suas emoções podem melhorar as percepções de autoeficácia docente, se engajar em atividades do trabalho e assumirem maior controle sobre a raiva (Namaziandost *et al.*, 2023). Foram também verificadas por Zheng *et al.*, (2022) as associações deste construto com força de caráter para o ensino de língua estrangeira (*L2 grit*) aqui entendida como uma característica que envolve a perseverança do esforço e interesse (Sudina *et al.*, 2021), confirmou-se o papel da regulação emocional dos professores como preditora da autoeficácia docente e da força de caráter. Outro estudo (Li *et al.*, 2022) verificou as associações com da regulação emocional e o pensamento crítico com a imunidade, conceituada como um mecanismo adaptativo e defensivo contra os conflitos e desafios do trabalho (Hiver; 2015, 2017). A regulação emocional foi fortemente correlacionada com a imunidade dos professores, com a autoeficácia, e diminuiu a probabilidade de *burnout*.

Em relação a professores em treinamento (*pre-service teachers*), a pesquisa na China com 963 participantes realizada por Chen (2019), revelou que a autoeficácia docente é preditora do desempenho de tarefas associadas ao ensino, porém mediada pelas emoções. Emoções como amor e alegria foram mediadoras da autoeficácia docente no fator estratégias instrucionais. Por outro lado, os professores com crenças docentes baixas no fator engajamento do aluno experienciaram mais sensações de medo, tristeza e raiva (2019).

Em contraposição às diversas associações relatadas acima, professores australianos apresentaram um resultado diferente apresentado por Daniel e Van Bergen (2023). Professores que foram investigados durante a pandemia COVID-19 revelaram que a autoeficácia docente foi preditora do burnout, enquanto que não houve associações com a regulação das emoções.

Apesar da literatura apresentar um repertório de estudos envolvendo as emoções e suas consequências nos professores, ainda carecem de estudos sob a ótica específica da TSC objetivando precisar sua compreensão em professores universitários, uma vez que já se conhece o valor preditivo das crenças de autoeficácia (Bandura, 1997), e o quanto a realização de objetivos, mediados pela autorregulação do comportamento eficaz, tende a ser mais favorável (Bandura, 1986), e "as crenças das pessoas em suas capacidades de enfrentamento tem um papel central na autorregulação dos estados emocionais" (Bandura, 2012, p.13). A análise da regulação emocional em professores sobre o prisma da TSC teve sua inauguração em contexto nacional com a tese de doutorado de Lima Júnior (2022) trazendo as relações entre a autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social, identificando que a AERE tem um efeito direto na AE para apoiar o bem-estar do aluno. Entretanto, essa análise foi realizada com professores da educação básica, o que abre caminhos para investigação com professores do Ensino Superior.

Na literatura nacional, Boruchovitch e Bortoletto (2010), Bzuneck (1991), enfatizam que além dos aspectos próprios do currículo, merecem destaque elementos que embasem uma formação docente que possibilitem também o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. E por que não dizer, consciente e regulador dos estados emocionais acerca de suas interações sociais, e de seus diferentes momentos de ensino e aprendizagem? Defendemos que, mediante a compreensão de sua própria regulação emocional, oportunidades podem ser criadas para que o docente perceba o que sente, aprenda a reconhecer e atribuir as causas corretas de seus afetos, para a partir disso buscar meios para regulá-los, o que poderá se constituir como um elemento para a composição seja da qualidade de seu trabalho, seja na qualidade da sua saúde mental relacionada ao trabalho, conhecida como trabalho emocional (*emotional labor*) (Grandey, 2000).

Diante destas considerações teóricas e empíricas, justifica-se a adoção desta variável, uma vez que ela é um dos componentes das crenças de AE as quais afetam a qualidade do funcionamento humano juntamente com os processos cognitivos, motivacionais e de tomada de decisão. A compreensão de como os professores do Ensino Superior regulam as próprias emoções torna-se algo imperativo diante de um cenário permeado por incertezas e mudanças bruscas.

### 3.2 AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Estudos sobre autoeficácia docente são majoritariamente permeados pela clássica definição apresentada por Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy, (2001, p. 783), a qual preconiza que se trata de “um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados”.

Este construto é analisado por três fatores: estratégias de instrução, manejo de classe e o engajamento dos alunos (Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy, 2001). Os autores esclarecem que a estratégia é importante pois do ponto de vista do planejamento do professor, a escolha, a ordem de conteúdo, bem como a maneira como determinado conteúdo será apresentado, trabalhado e avaliado pode ser favorecedor ou não à aprendizagem do aluno. O manejo de classe refere-se ao lidar com problemas de comportamento, acontecimentos inesperados, gerenciamento de tempo, agrupamento de alunos, entre outros. O engajamento diz respeito a conseguir ajudar os alunos a valorizarem o aprendizado, motivar os que não apresentam muito interesse e fazer com que aprendizagem seja interessante e desafiadora.

No contexto educacional encontram-se várias pesquisas na literatura internacional confirmando o valor preditivo da AE docente, assim como estudos nacionais apontando seus valores associativos com diversas variáveis, e em todos os níveis de ensino.

Apesar de estudos internacionais encontrarem importantes relações da autoeficácia docente com diferentes variáveis ligadas à aprendizagem e rendimento acadêmico de estudantes, no Brasil ainda é pouco disseminado e investigado tal referencial. Dentre os temas encontrados em artigos científicos dos estudos nacionais, encontram-se estudos sobre instrumentos, como os estudos de evidências de validade de instrumentos de avaliação de autoeficácia docente em diferentes

domínios (Martins; Chacon, 2020; Casanova; Azzi, 2015a; Polydoro *et al.*, 2004; Bzuneck; Guimarães, 2003), estudos sobre níveis e contextos de ensino tais como professores da educação básica (Ramos *et al.*, 2018), educação médica (Bressa; Murgos; Sena, 2021), Educação Física (Salles *et al.*, 2020; Iaochite *et al.*, 2011), práticas inclusivas (Dias, 2017), pesquisas sobre eficácia coletiva docente (Ramos *et al.*, 2016; Guerreiro-Casanova, 2014) e variáveis associadas como: o uso de tecnologias no ensino (Alvarenga, 2014; Augusto Alvarenga; Azzi, 2013), variáveis explicativas (Casanova; Azzi, 2015b), identidade profissional (Castelo; Luna, 2017), motivação de alunos (Goya; Bzuneck; Guimarães, 2008), *burnout* (Ferreira, 2014), e entre outros.

Conforme apontado, apresenta-se uma certa variedade de estudos com docentes, por outro lado, são ainda escassos os estudos com os futuros professores, dentre os quais podem-se encontrar estudos sobre as fontes de autoeficácia (Iaochite; Costa Filho, 2020; Kuhn *et al.*, 2019; Ramos *et al.*, 2017); contextos de formação tais como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (Ferreira *et al.*, 2020), contribuição da graduação nas crenças de autoeficácia docente em Educação Física (Kuhn *et al.*, 2020), as experiências de ensino em estágios (Costa Filho; Iaochite, 2015); e variáveis mais específicas como inclusão (Fernandes; Costa Filho; Iaochite, 2019), além da percepção das crenças (Silva; Iaochite; Azzi, 2010).

As pesquisas sobre autoeficácia docente encontradas na literatura internacional apontam que o senso de autoeficácia no início da carreira docente é mais robusta, (Woolfolk-Hoy; Burke Spero, 2005), entretanto, é mais sensível às mudanças durante este período, uma vez que as experiências ainda estão se constituindo e o professor está aprendendo as reais demandas dos diferentes contextos de ensino, se comparados aos pares mais experientes, que possuem vasta fonte de informação de diferentes fontes, que constituem sua autoeficácia docente ao longo do tempo. Neste sentido, após o início da carreira docente, as crenças tendem a diminuir (Woolfolk-Hoy;

Burke Spero, 2005). Por outro lado, após anos de experiência docente, as crenças tendem a se manter mais fortalecidas do que àquelas percebidas no início da carreira, apontando que professores com mais tempo de experiência docente apresentam crenças mais elevadas (Matos, 2021; Tschannen-Moran and Hoy, 2007)

Esta crença vem sendo apontada, de maneira geral, como uma preditora do comportamento e da ação docentes dentro do domínio do ensino e aprendizagem (Zee *et al.*, 2016). Professores com autoeficácia docente mais robusta apresentam maiores níveis de motivação para ensinar (Caprara *et al.* 2006), por conseguinte, verifica-se o papel das crenças relacionadas à maneira como esses professores elaboram, organizam e ministram suas aulas, à avaliação de que todos seus alunos podem aprender, mesmo aqueles que podem apresentar dificuldades para aprendizagem (Gibbs, 2003; Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy; Hoy, 1998) e, desta forma, mobilizam seus níveis de esforço e persistência para tal (Bandura 1997; Lambert *et al.*, 2009; Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy, 2001). Em relação à perspectiva pessoal, professores com crenças mais robustas apresentam maior satisfação no trabalho, e menores níveis de burnout (Ferreira, 2014). Outro aspecto importante relacionado ao estudo das crenças de autoeficácia docente, é a utilização dos instrumentos adequados para tal. A revisão de literatura de Santos e Inácio (2021) objetivou verificar os instrumentos utilizados para a avaliação das crenças de autoeficácia entre 2009 e 2019 nas bases de dados Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Educational Resource Information Center* (ERIC). Os resultados das análises dos 21 artigos utilizados na revisão após os critérios de elegibilidade e exclusão demonstram uma preponderância de estudos verificando a avaliação das crenças de AE para uso de tecnologias, para a educação inclusiva e sobre a saúde do docente.

### 3.2.1 Autoeficácia docente no Ensino Superior

A publicação da literatura nacional vem apresentando nos últimos cinco anos, ainda de forma incipiente, estudos empíricos deste construto especificamente com docentes do Ensino Superior. Para exemplificar, foi realizada uma busca de publicações científicas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) utilizando os descritores "autoeficácia docente" AND "Ensino Superior", com o recorte temporal entre 2018 e 2022 para se ancorar em literatura mais atual, e em publicações brasileiras. Devido ao baixo número de resultados (onze), optou-se por ampliar a busca no Google Acadêmico com os mesmos descritores, acarretando 189 resultados. Após o emprego dos critérios de exclusão (docência em outro nível de ensino, licenciandos de maneira geral, publicações em periódicos internacionais, teses e dissertações), cinco trabalhos foram selecionados para análise provenientes das quatro bases pesquisadas. Observa-se a seguir a síntese da busca e dos resultados:

**Tabela 1:** Resultados da busca de artigos científicos nacionais publicados entre 2018 e 2022 sobre Autoeficácia docente e Ensino Superior.

Base de busca	Resultados	Artigos excluídos	Artigos Selecionados
BVS	4	4	0
Scielo	3	2	1
Redalyc	4	2	2
Google Acadêmico	189	187	2
Total	200	196	5

Fonte: elaborado pela autora

Apresentamos a síntese das publicações por ordem cronológica, da mais recente à mais antiga, dentro deste período entre 2018 e 2022.

Bopsin e Guidotti (2022) realizaram um estudo qualitativo com oito estudantes e seis docentes (idade média 43 anos) do curso de graduação em Física de uma Universidade Federal. Em relação aos docentes, foi utilizado um questionário tipo Likert de 10 pontos composto de 10 itens sobre Física Básica e Física Experimental, subdividido em cinco dimensões: conhecimento de Física, atividades de ensino, interação com os estudantes, conceitos físicos e resolução de problemas. Nesse estudo descritivo qualitativo, apenas um professor demonstrou baixa percepção de AE para ensinar Física. Entretanto, não houve aprofundamento sobre variáveis explicativas.

A pesquisa de Capelo *et al.* (2021) verificou as associações entre a resiliência, experiência espiritual diária e percepções de autoeficácia docente em 189 (M=29,50% e F=70,40%) docentes (idade média 44,75, DP=9,94) de um curso na área da saúde de uma Universidade privada do Ceará. Para este estudo, foi utilizada a versão portuguesa do instrumento de Autoeficácia Docente desenvolvida por Prieto (2007) composto por 44 itens em escala tipo likert de 1 a 6. Os resultados do estudo correlacional demonstraram que houve uma associação positiva entre resiliência e experiência espiritual diária, e entre experiência espiritual positiva e autoeficácia docente.

Um outro estudo desta temática na área da saúde é o encontrado em Bressa; Murgos; Sena, (2021), que objetivou verificar as associações entre a autoeficácia docente e o uso do Objective Structured Clinical Examination (OSCE)<sup>2</sup> na educação médica, e sua relação com as fontes de autoeficácia. A pesquisa foi realizada com 47 docentes de Medicina (ambos os sexos) de uma universidade privada, com idade entre 31 e 78 anos. Os dados apontam uma quantidade predominante de docentes com escores de autoeficácia na média e mais baixos. Sobre as fontes, persuasão verbal se mostrou mais prevalente na constituição das crenças desta amostra. Os

---

<sup>2</sup> Em português, exame clínico objetivo estruturado (traduzido pela autora).

resultados apresentaram ainda uma correlação significativamente fraca, mas positiva entre eficácia na intencionalidade da ação e aprendizagem vicária. Os autores sugerem estudos futuros com grupos focais e etnografia para aprofundamento dos resultados.

Para compreender a percepção de autoeficácia em suas práticas pedagógicas e o papel das fontes de autoeficácia, Leonardo; Murgo; Sena (2019) realizaram um grupo focal com nove docentes (ambos os sexos) com idade entre 28 e 63 anos, de uma universidade particular do estado de São Paulo. Os resultados da análise de conteúdo apontaram para duas categorias: a) fontes de formação de crenças, em que houve a identificação das fontes de experiência direta, modelação (experiência vicária) e persuasão social (*feedback* dos superiores, pares e alunos) e b) associações entre crenças de autoeficácia e ações docentes, tendo sido observada uma associação entre eles.

Por fim, o estudo de Ribeiro *et al.* (2019), objetivou avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Docente do Ensino Superior para o contexto brasileiro e sua relação com as fontes de AE com 188 professores (M=61,5%, F=38,5) do Ensino Superior com idade média de 40 anos de instituições privadas de Minas Gerais. Este instrumento, com 37 itens, teve sua formulação final proposta para três blocos: "1: Aprendizagem e Avaliação; Conteúdo programático e Recursos didáticos; Desempenho na docência (com foco nos alunos); Autoavaliação e Relação Interpessoal (com os alunos). 2: Atitudes colaborativas e as manifestações de Insegurança; Desenvolvimento de competências e Capacidade de Autoavaliação. 3: Competências dos professores de uma instituição e Recursos materiais" (p. 326). Os autores apontam que a satisfação, a persuasão social e as experiências anteriores são os pontos que melhor explicam a percepção de autoeficácia dos professores.

Verifica-se que a nossa literatura vem apresentando resultados empíricos das percepções de autoeficácia no Ensino Superior relacionadas às fontes, a aspectos pertinentes do ensino na área

médica e na área da física. Há a demanda por estudos que visem compreender melhor a relação com outras variáveis pessoais e contextuais, das características dos docentes que possuem escores de autoeficácia docente mais elevados ou mais baixos, bem como a especificidade da atividade docente no Ensino Superior, a qual demanda uma atuação multifacetada, especialmente nas Universidades, em que requer, para além dos aspectos inerentes à docência, também as exigências oriundas das atividades de pesquisa, extensão, e gestão. Esta lacuna começou a ser preenchida recentemente, a partir do artigo de Matos; Sharp; Iaochite (2020), com os estudos de validação da Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro, e da tese de doutorado da primeira autora (2021), a qual investigou as relações destas quatro dimensões, as variáveis pessoais e profissionais com a síndrome de Burnout e a percepção de qualidade de vida dos docentes de IES públicas e privadas. A referida pesquisa revelou que os respondentes apresentaram crenças de autoeficácia de moderada a alta nas quatro dimensões, respectivamente: docência, pesquisa, extensão e gestão, sendo a autoeficácia para as atividades de pesquisa a dimensão que apresentou o escore mais elevado. No que diz respeito às outras variáveis, a autoeficácia se apresentou como preditora da qualidade de vida e de uma das dimensões do Burnout, a realização profissional. Além disso, foi verificado que a autoeficácia, mediada pela qualidade de vida, é preditora de duas dimensões do Burnout: exaustão emocional e despersonalização.

Em decorrência do verificado na literatura, a qual vem majoritariamente trabalhando com as avaliações de AED respaldados pela definição de Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy (2001) sendo largamente utilizada em todos níveis de ensino, adota-se, portanto, neste estudo, uma definição operacional mais específica para o contexto do Ensino Superior, ou seja, a crença de autoeficácia para a docência universitária, qual vem definida como "julgamentos que professores universitários realizam a respeito de suas capacidades para realizar atividades de ensino, pesquisa,

extensão e gestão universitária considerando as necessidades de seu contexto de atuação" (Matos; Sharp; Iaochite, 2020, p.3). Defende-se que esta perspectiva da docência no Ensino Superior esteja mais bem adequada para os pressupostos da TSC, a qual analisa as crenças a partir de contextos específicos, embasados pelas características pessoais, ambientais e de comportamento que são produtoras e produtos de tais contextos. Diante da importância desta contextualização, passemos ao contexto específico da atuação docente que é foco deste estudo.

### 3.2.2 Autoeficácia docente no ensino remoto emergencial

O período pré-pandêmico já vinha sendo marcado pela transição para o uso de tecnologias no ensino em decorrência da inserção das plataformas digitais de ensino, o que gerou uma série de pesquisas buscando compreender as percepções de autoeficácia docente para o uso de tecnologias. Pesquisas começaram a apontar níveis de crença para as estratégias de ensino (Horvitz *et al.*, 2014), positivamente correlacionados com a satisfação no trabalho (e.g., Hampton *et al.*, 2020) além de preparação e treinamento para este contexto (Samuel, 2016). Grandes linhas de pesquisa entre autoeficácia docente e ensino online, de acordo com a revisão de literatura realizada por Corry e Stella (2018) são três: a primeira se refere às medidas de autoeficácia docente relacionadas a este tipo de ensino, medidas de independência de autoeficácia docente relacionadas a variáveis demográficas e medidas do impacto de intervenções.

Entretanto, estudos visando a compreensão da autoeficácia docente no ensino remoto emergencial começam a ganhar espaço em decorrência da pandemia SARS-COV19 e a consequente adaptação imediata do Ensino Superior diante do cenário inesperado que provocou nas universidades uma reação rápida com a consequente digitalização emergencial do ensino, da aprendizagem e da pesquisa (Bozkurt; Ramesh, 2020; Crawford *et al.*, 2020) decorrentes da resignificação das dimensões de tempo, espaço e interação pessoal. Assim, a súbita migração do

ambiente presencial para o ensino remoto emergencial demandou não apenas o uso mais eficaz das tecnologias, como também uma nova forma de ensinar, a qual exigiu adaptação e aprendizado e imediatos, desencadeando o interesse de pesquisas na área, uma vez que se supõe que os tipos de exigências e habilidades docentes são diferentes dos adotados no ensino apenas presencial ou híbrido, como a gestão da sala de aula voltada para que a aprendizagem ocorra mediada por espaços virtuais síncronos, em que muitas vezes alunos com câmeras fechadas não proporcionam *feedback* imediato sobre o ensino, gestão de tempo de aula, adaptação do formato de instrução e tarefas, entre outros.

Assume-se, portanto, que o ERE enquanto modalidade de educação permeada por tecnologias digitais que favorecem uma interação síncrona com o professor, colegas e conteúdo, provocou um impacto nas percepções da capacidade dos docentes em ensinar, e suscitou investigações para que esse fenômeno pudesse ser mais bem compreendido e acompanhado.

A literatura começa a apresentar resultados de estudos realizados à época. Pressley e Ha (2021) investigaram as crenças de autoeficácia dos professores da educação básica na pandemia, especificamente avaliando a eficácia instrucional e do engajamento dos alunos. Os resultados revelaram que os escores foram mais baixos do que estudos anteriores à pandemia, indicando uma diminuição nas crenças. Além disso, diferenças foram observadas para os docentes do ERE, os quais tiveram percepções de autoeficácia inferiores aos docentes dos modelos híbrido e presencial. Foi realizada uma pesquisa para verificar as relações entre o uso das tecnologias educacionais, autoeficácia docente online, e as atitudes (positivas ou negativas) em relação à tecnologia da educação comparando quatro universidades europeias durante o ERE: França (404 participantes), Suíça (162 respondentes), Alemanha (154 respondentes), e Reino Unido (90 respondentes). Entre as análises realizadas, variáveis pessoais como idade e sexo, e da atividade docente como carga

horária e disciplina foram utilizadas na análise de regressão. Os resultados mostraram que os professores universitários franceses apresentaram escores significativamente menores que os alemães e os suíços, e sugerem que a autoeficácia docente, juntamente com atitude frente ao uso de tecnologias, teve um papel importante para o uso de tecnologias educacionais, enfatizando ainda que a autoeficácia docente favorece a adoção de novas tecnologias e adaptação para as mudanças do ensino online durante a pandemia (Kaşınari *et al.*, 2021). Esses dados demonstram o quanto a crença é mediadora da ação, conforme os ensinamentos de Bandura (1997).

Segundo Callo e Yazon (2020), a autoeficácia docente é considerada um dos fatores para a prontidão para o ensino *online*. Professores do ensino superior que tiveram mais de 20 horas de preparação para ensino *online* apresentaram percepções mais elevadas de autoeficácia docente na pesquisa de McMahon (2021). Além da preparação, esta pesquisa ainda revelou outros fatores como a participação no curso de design instrucional *Quality Matters (QM)*<sup>3</sup>, a própria experiência prévia como alunos e como instrutores online. Por outro lado, Loizzo *et al.* (2020) avaliaram as relações da autoeficácia docente com este mesmo curso de design instrucional, e os resultados dos 48 docentes de ensino superior participantes apontaram que os escores de autoeficácia docente foram menos elevados para o gerenciamento da aula online, engajamento do estudante, a aplicação dos padrões QM, e vídeos instrucionais com duração de menos de 10 minutos.

No Japão, Lee e Ogawa (2021) avaliaram 138 professores de inglês universitários quanto às percepções de autoeficácia para ensinar *online*. Foram examinados quatro construtos latentes deste tipo de ensino: pedagogia, tecnologia, ensino de inglês comunicativo e autogerenciamento. Embora os professores tivessem apresentado altos escores para ensinar online, na capacidade de

---

<sup>3</sup> Nota: Quality Matters, desenvolvido e aplicado nos EUA, se refere a um conjunto de oito padrões gerais e 42 padrões de revisão adotados para avaliar o design de cursos híbridos e online. <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric>

autogerenciamento online, especialmente em relação à gestão do tempo, tiveram escores baixos.

Por outro lado, ao se comparar as percepções de autoeficácia docente presencial e remoto, a pesquisa de Barry e Easterly (2021) com 500 professores do ensino médio da Flórida/USA revelou uma diferença significativa para o ensino presencial ( $M = 4.22$ ,  $SD = 0.48$ ) comparado com o remoto ( $M = 2.98$ ,  $SD = 0.67$ ). Segundo os autores, este fato ocorreu possivelmente devido à migração repentina para este tipo de ensino.

Outros estudos, como por exemplo Allouh *et al.* (2021) com 514 professores do ensino fundamental, avaliou as crenças para autoeficácia com o ensino remoto segundo as variáveis pessoais (sexo e idade) e tempo de experiência docente. Os resultados apresentados indicaram não haver diferenças em relação às variáveis pessoais, mas houve em relação ao tempo de experiência: quando maior o tempo de experiência, maior a autoeficácia percebida pelos professores da amostra. O estudo na Turquia conduzido por Tas *et al.* (2022) apontou que os professores da educação básica que têm pós-graduação, tiveram algum tipo de treinamento sobre educação à distância seja na formação inicial que continuada, apresentaram escores mais elevados de autoeficácia para o ensino online. Além disso, os resultados também foram mais elevados para aqueles que estavam em instituições privadas, e que usavam tecnologias de forma mais ativa do que aqueles que não utilizavam.

No contexto do Ensino Superior durante a pandemia, Göbel *et al.* (2023) realizaram um estudo comparando as percepções de autoeficácia para o ensino online de 728 docentes de universidades da Alemanha e Argentina. Como resultado, verificaram que os argentinos apresentaram autoeficácia para o ensino um pouco mais elevada do que os alemães. Além disso, verificaram a importância da experiência digital anterior bem como o apoio institucional como aspectos importantes para a autoeficácia destes docentes para o ensino. Outros estudos na temática

do uso de tecnologias antes da pandemia e seu impacto positivo na autoeficácia docente durante o confinamento são os de Baroudi; Shaya (2022) na educação básica; Coup-Roche *et al.* (2021) com professores de enfermagem; e Tas *et al.* (2022), que não especificou o nível de ensino da amostra pesquisada.

Dolighan e Owen (2021), além do impacto da tecnologia como apresentado acima, também verificaram como a experiência profissional e apoio se relacionaram com a autoeficácia docente durante o ERE em professores da educação básica. O interessante desta pesquisa é que ela se deu em menos três meses após o início do confinamento, tendo podido coletar percepções ainda no início do ERE, momento permeado por diversas indefinições. Os professores da amostra com mais experiência docente, ou que tiveram ensinado online anteriormente não tiveram seus escores de autoeficácia mais elevados, e os autores hipotetizam esse resultado devido a ausência de verificação de aprendizagem por parte dos alunos. Por outro lado, aqueles que tiveram uma capacitação adicional para o ensino permeado por tecnologias tiveram seus escores mais elevados.

O apoio social foi um aspecto investigado por Marquez e Ching (2023). Especificamente, os autores verificaram o efeito do apoio social, estratégias de gerenciamento e resiliência em professores da educação básica, e foi constatado que o apoio social teve um importante papel para a autoeficácia docente.

Entende-se que as tarefas de ensino no ERE diferem em muitos aspectos do ensino presencial, uma vez que, durante o período pandêmico, notoriamente se percebeu na comunidade docente a necessidade do conhecimento de habilidades para o uso de ferramentas digitais síncronas para interações face a face como GoogleMeet, Zoom, Teams, para ferramentas de compartilhamento e trabalhos colaborativos como o GoogleDrive. Além disso, a necessidade do emprego de metodologias mais ativas como discussões, enquetes, separação de pequenos grupos

para discussão e apresentação de conteúdos nas chamadas *breakout rooms* (salas de discussão). Por fim, a capacidade tecnológica e digital para recursos como gravação dos conteúdos, criação e edição de pequenos vídeos, elaboração de portfólios digitais colaborativos, entre outros. Outro fator de interesse é a capacidade de engajamento dos alunos, exigindo maior esforço por parte dos docentes.

Acredita-se que todos esses fatores acarretem um redimensionamento da percepção da prática docente, uma vez que as crenças, segundo Bandura (1997) afetam os processos cognitivos, seletivos, motivacionais, e os afetivos. A literatura sobre este último, em especial, revela que aqueles que se sentem com percepções de autoeficácia mais robustas desenvolvem menor vulnerabilidade à ansiedade, estresse e depressão (Bandura, 2012). Essas evidências apontam para a importância em se investir em pesquisas para identificar mais aspectos que podem favorecer ou desfavorecer o fortalecimento das crenças em professores do Ensino Superior, o que abre caminhos para o presente estudo.

## **4. OBJETIVOS**

À luz dos pressupostos dos estudos relatados acerca da autoeficácia para regulação emocional e autoeficácia do professor do Ensino Superior no contexto remoto, apresenta-se, portanto, como objetivo geral do estudo: identificar, descrever e analisar as crenças de autoeficácia para a regulação emocional (AERE) e de autoeficácia para o ensino de professores da educação superior no ensino remoto (AEE-ESR) no grupo total em função de variáveis pessoais (sexo e faixa etária), contextuais (natureza da instituição, apoio de pares e administração) e da atividade docente (uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) antes e durante a pandemia e tempo de docência na instituição atual), bem como, avaliar o caráter preditivo das dimensões de AERE na AEE-ESR.

### **4.1 Objetivos específicos:**

- a. identificar, descrever e analisar os níveis das crenças de AERE e AEE-ESR no grupo total;
- b. identificar, descrever e analisar os níveis das crenças de AERE e AEE-ESR em função de variáveis pessoais;
- c. identificar, descrever e analisar os níveis das crenças de AERE e AEE-ESR em função de variáveis contextuais;
- d. identificar, descrever e analisar os níveis das crenças de AERE e AEE-ESR em função de variáveis da atividade docente;
- e. identificar, descrever e analisar a associação entre AERE e AEE-ESR;
- f. identificar, descrever e analisar o fator preditivo da AERE para a AEE-ESR.

## 5. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva-explicativa que, de acordo com Gil (2008), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno e, além disso, estabelecer relações entre determinadas variáveis. Possui um caráter quantitativo, do tipo *Survey* (levantamento), objetivando conhecer as características, comportamentos ou crenças de uma determinada população por meio de sua amostra (Cozby, 2012). Essa amostra pode revelar tendências e pode permitir inferir generalizações ou alegações desta determinada população de interesse (Creswell, 2007). Foi realizada por meio de coleta de uma amostra não probabilística por conveniência, valendo-se da técnica *snowball* (bola de neve) (Costa, 2018), devido ao momento de isolamento social imposto pela COVID-19 durante a realização da coleta. As variáveis foco do estudo são respectivamente a Autoeficácia para Regulação Emocional (AERE), Autoeficácia para o ensino do professor da educação superior para o ensino remoto (AEE-ESR).

### a. Participantes

Pretendeu-se pesquisar uma amostra da população de docentes de cursos de Ensino Superior que estejam em atividade nos diferentes tipos de instituições do país. Deste universo, não houve a expectativa de requisitos específicos quanto à faixa etária, sexo, cor/raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero, classes e grupos sociais. No presente estudo, participaram 400 professores de Ensino Superior de diversas instituições públicas e privadas do contexto nacional. Este número é considerado adequado de acordo com a calculadora amostral online fornecida pela Quatrics (<https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/>), baseado nos seguintes parâmetros inseridos na calculadora: população de docentes do ensino superior 316.792 baseado no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022), nível de confiança 95%, margem de erro 5%. A partir destes

parâmetros a calculadora apontou 175 respondentes como necessários. Ressalte-se que para o cálculo amostral de cada uma das análises estatísticas que foram realizadas, foi utilizado o programa GPower (Faul *et al.*, 2007; 2009).

A caracterização da amostra será apresentada em três blocos distintos: o primeiro apresentando as variáveis pessoais, o segundo contempla as variáveis contextuais e o último traz as variáveis da atividade docente. Para fins deste estudo, algumas das variáveis contextuais e de atividade docente foram selecionadas.

#### 1º bloco: Variáveis pessoais

A amostra se distribui entre 153 (38,25%) docentes do sexo masculino, e 247 (61,75%) do sexo feminino. Verifica-se na Tabela 2 a seguir a distribuição em frequência e porcentagem das diversas faixas etárias contempladas na amostra.

**Tabela 2:** Caracterização da amostra quanto à faixa etária

Faixa etária	Frequência absoluta (N)	Porcentagem (%)
26 a 30	6	1,50
31 a 35	51	12,75
36 a 40	67	16,75
41 a 45	82	20,50
46 a 50	57	14,25
51 a 55	55	13,75
56 a 60	40	10,0
61 a 65	30	7,50
66 a 70	7	1,75
71 ou mais	5	1,25
Total	400	100,0

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados estão organizados por faixas de idade, ao invés da idade, devido ao formato de resposta do instrumento que solicitava aos respondentes para apontar a faixa etária conforme a tabela acima. A maior concentração de respondentes situa-se na faixa etária entre 41 e 45 anos

(20,50%), seguida na faixa entre 36 e 40 (16,75%). A menor concentração engloba a última faixa etária (71 ou mais anos, com 1,25%).

2º bloco: Variáveis contextuais

**Tabela 3:** Caracterização da amostra quanto às variáveis contextuais

Variável contextual	Categorias	Frequência absoluta (N)	Porcentagem (%)
Natureza administrativa da IES onde os participantes atuam (N=400)	Pública	314	78,50
	Privada	69	17,25
	Maior carga pública	11	2,75
	Maior carga privada	6	1,50
Percepção de Apoio Administrativo (N=400)	Nada	17	4,25
	Pouco	113	28,25
	Suficiente	218	54,50
	Mais que suficiente	52	13,0
Percepção de Apoio dos colegas professores (N=400)	Nada	10	2,50
	Pouco	107	26,75
	Suficiente	204	51,0
	Mais que suficiente	79	19,75

Fonte: elaborado pela autora.

As variáveis contextuais contempladas são a natureza administrativa da instituição, apoio de pares e administração. Dentre as opções da natureza administrativa, há a opção de "maior carga pública", indicando o respondente que trabalha seja na instituição pública, seja na privada, porém, com uma maior carga horária disponibilizada para a instituição pública. A mesma lógica para quem respondeu "maior carga privada", apontando respondentes que trabalham em ambos tipos de instituição, porém dedicando a maior parte de seu tempo para a instituição privada. A maioria dos participantes atua em instituições públicas, correspondendo a 78,5% da amostra, e 17,25% atuam em instituição privada. Em relação ao apoio administrativo, 54,5% dos professores relatam receber apoio suficiente, e 51% dos professores revelam receber apoio suficiente dos seus pares.

## 3º bloco: Variáveis da atividade docente

**Tabela 4:** Caracterização da amostra quanto às variáveis da atividade docente (N=400)

Variável da atividade docente	Categoria	Frequência absoluta (N)	Porcentagem (%)
Uso de TICs antes da pandemia	Nada	19	4,75
	Pouco	142	35,5
	Suficiente	151	37,75
	Muito	88	22,0
Uso de TICs durante a pandemia	Nada	4	1,0
	Pouco	13	3,25
	Suficiente	100	25,0
	Muito	283	70,75
Tempo docência no Ensino Superior	Até 5 anos	53	13,25
	De 6 a 10 anos	96	24,0
	De 11 a 15 anos	84	21,0
	De 16 a 20 anos	70	17,5
	De 21 a 25 anos	43	10,75
	De 26 a 30 anos	22	5,5
	Mais de 31 anos	32	8,0

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às variáveis da atividade docente uso de TIC antes, durante a pandemia e tempo de docência no Ensino Superior, a primeira delas apresenta o uso de TIC para o ensino. Antes da pandemia, 4,75% relataram não usar TIC, 35,5% fizeram pouco uso, 37,75% fizeram uso suficiente, e 22,0% usaram muito. Por outro lado, durante a pandemia 1,0% não fez nenhum uso, 3,25% fizeram pouco uso, 25% relataram usar o suficiente, e 70,75% usaram muito.

Sobre o tempo de experiência na docência do Ensino Superior, é possível verificar que os participantes deste estudo compõem um grupo com relativa experiência, os quais se encontram entre os 6 a 20 anos de experiência, sendo mais especificamente 24% na faixa de 6 a 10 anos, e 21% na faixa entre 11 e 15 anos.

Em síntese, esta amostra de 400 respondentes caracteriza-se por ser a maioria do sexo feminino, faixa etária predominante entre 41 e 45 anos (20,5%), com 78,5% atuando em instituição pública. Em relação à percepção de apoio recebido, mais de metade da amostra demonstra receber apoio suficiente da administração (54,5%) e dos pares (51%). O uso de TIC de forma muito suficiente foi relatado por 22% dos respondentes no período anterior à pandemia, tendo havido um aumento para 70,75% durante a pandemia. O período de docência no Ensino Superior com maior resposta (24%) corresponde entre 6 e 10 anos.

## **b. Instrumentos**

*Questionário de Caracterização* (Anexo II). Trata-se de um instrumento elaborado pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Unicamp, diante das propostas de Prieto (2007), Rocha (2009) e Venditti Júnior (2010). Apresenta 17 questões, relacionadas às variáveis pessoais, nomeadamente sexo e idade; às variáveis contextuais como natureza administrativa da instituição em que trabalham, tipo de vínculo empregatício; organização acadêmica; infraestrutura; tamanho da turma; e variáveis de atividade docente, titulação; formação para a docência no Ensino Superior; tempo de experiência docente; tempo de experiência na instituição atual; carga horária de trabalho. Para os fins deste estudo, apenas algumas das variáveis contextuais e da atividade docente foram selecionadas para análise.

*Escala de Autoeficácia para Regulação Emocional* (adaptado de Noronha *et al.*, 2022; Iaochite *et al.*, 2022) (Anexo III). Este é um instrumento em formato Likert de 5 pontos com respostas que variam entre 1 (nada bem) e 5 (muito bem). É composto por 19 itens os quais têm por objetivo avaliar a autoeficácia para regular as emoções negativas, e expressar as emoções positivas. O instrumento é composto por quatro fatores de segunda ordem: controle de motivos de

voracidade, emoções autoconscientes, medo e emoções positivas. Destes, dois se subdividem: controle de motivos de voracidade é subdividido pelos subfatores: raiva/irritação, e desânimo/tristeza), e emoções autoconscientes é subdividido pelos subfatores vergonha, e culpa). A apresentação dos fatores e seus itens é a seguinte:

- a) *raiva/irritação*: composto pelos itens 1, 2 e 3. Exemplo de item: "Quão bem você consegue superar rapidamente a irritação decorrente de erros que você cometeu?" Apresenta consistência interna  $\alpha=0,84$  (neste estudo  $\alpha=0,64$ ).
- b) *desânimo/tristeza*: composto pelos itens 4, 5 e 6. Exemplo de item: "Quão bem você consegue não desanimar perante críticas fortes?" Apresenta consistência interna  $\alpha=0,80$  (neste estudo  $\alpha=0,83$ ).
- c) *medo*: composto pelos itens 7, 8 e 9. Exemplo de item: "Quão bem você consegue não se deixar levar pelo medo quando é ameaçado?" Apresenta consistência interna  $\alpha=0,88$  (neste estudo  $\alpha=0,83$ ).
- d) *vergonha*: composto pelos itens 10, 11 e 12. Exemplo de item: "Quão bem você consegue aguentar a vergonha depois de ter feito alguma bobagem na frente de outras pessoas? Apresenta consistência interna  $\alpha=0,88$  (neste estudo  $\alpha=0,86$ ).
- e) *culpa*: composto pelos itens 13, 14 e 15. Exemplo de item: "Quão bem você consegue lidar com os sentimentos de culpa após quebrar os próprios princípios morais?" Apresenta consistência interna  $\alpha=0,56$  (neste estudo  $\alpha=0,83$ ).
- f) *emoções positivas de alegria/sucesso/orgulho*: composto pelos itens 16, 17, 18 e 19. Exemplo de item: "Quão bem você consegue vibrar com o próprio sucesso?" Apresenta consistência interna  $\alpha=0,84$  (neste estudo  $\alpha=0,87$ ).

Foi realizada a análise fatorial confirmatória (AFC) da AERE a partir da amostra deste estudo, e os resultados consolidam o instrumento como sendo multifatorial correlacionado para essa amostra, tendo os índices de ajuste CFI e TLI dando suporte ao modelo, com os índices RMSEA compatíveis com as especificações padrão, como pode ser observado na Tabela 5 a seguir:

**Tabela 5.** Índices de ajuste do modelo multifatorial correlacionado da AERE.

	chi quad	CFI	TLI	SRMR <sup>4</sup>	RMSEA
Original	38551.202	0.996	0.995		0.052

Nota:  $\chi^2$ =qui-quadrado; *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Standardized Root Mean Residual* (SRMR) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). \*\* $p < 0.001$

Fonte: elaborado pela autora.

***Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro (EAPUB)*** ( $\alpha = 0.93$ ) (Matos; Iaochite; Sharp, 2020) (Anexo IV). É um instrumento de autorrelato do tipo Likert de 5 pontos, composto por 30 itens. Os intervalos de resposta variam de 1 “*Acredito que não posso de forma alguma*” a 5 “*Acredito que eu posso totalmente*”. Não há uma questão norteadora no instrumento, os respondentes leem as assertivas e se autoavaliam segundo este continuum apresentado. Foi feita uma adaptação do instrumento em sua aplicação, solicitando aos participantes para considerarem a avaliação das crenças para o contexto remoto o qual estavam vivenciando no momento da pesquisa. O instrumento é composto por quatro dimensões:

- a) *autoeficácia para as atividades de ensino*. Avalia as crenças sobre a própria capacidade para ensinar alunos de graduação e de pós-graduação. Composta por 10 itens (2, 4, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 25). Exemplos de itens que compõem essa dimensão: “*Atender alunos para tirar dúvidas mesmo quando estou com outras demandas por fazer*” (Item 2); “*Autoavaliar com regularidade a minha atuação como professor, durante e após as aulas*” (Item 4); ( $\alpha = 0,86$ ). Ressalte-se que para fins deste estudo, apenas esta dimensão será utilizada nas análises, sendo chamada de autoeficácia do professor para o ensino - Ensino Superior remoto (AEE-ESR), a qual apresentou neste estudo  $\alpha = 0,88$ .
- b) *autoeficácia para as atividades de pesquisa*. Avalia as crenças sobre a capacidade de lidar com a diversidade de fatores nas atividades relacionadas à pesquisa, sendo alguns: produção e disseminação dos conhecimentos, bem como a formação de futuros

<sup>4</sup> Não há o dado para o *Standardized Root Mean Residual* (SRMR).

- pesquisadores na graduação e na pós-graduação. Contempla sete itens (3, 7, 17, 21, 22, 28 e 29). Exemplos de itens dessa dimensão: “*Atuar como parecerista de periódicos, cumprindo os prazos estabelecidos pela equipe editorial*” (item 3); “*Manter-me atualizado em relação à produção do conhecimento na minha área de atuação*” (item 17); ( $\alpha= 0,87$ ).
- c) *autoeficácia para as atividades de extensão*. Avalia as crenças sobre a capacidade de realizar e conduzir as demandas relacionadas à extensão universitária, como cursos e projetos. Compreende cinco itens (5, 8, 9, 11, 30). Exemplos de itens: “*Avaliar projetos de extensão universitária na minha área de atuação*” (item 5); “*Coordenar projetos de extensão universitária na minha área de atuação*” (item 8). ( $\alpha= 0,86$ ).
- d) *autoeficácia para as atividades de gestão universitária*. Avalia as crenças sobre a capacidade de realizar as diferentes tarefas inerentes à gestão universitária. Corresponde a oito itens (1, 6, 12, 14, 23, 24, 26 ,27), tendo como exemplos: “*Administrar conflitos interpessoais, sejam eles com docentes e/ou técnicos administrativos*” (item 1); “*Colaborar ativamente na elaboração de normas, regimentos, currículos e demais documentos que atendam às necessidades da instituição*” (item 6). ( $\alpha= 0,85$ ).

A AFC da EAPUB realizada para este estudo corrobora se tratar de um instrumento multifatorial correlacionado para essa amostra, uma vez que os índices de ajuste CFI, TLI e SRMR dão suporte ao modelo, com os índices RMSEA dentro do padrão esperado.

**Tabela 6.** Índices de ajuste do modelo multifatorial correlacionado da EAPUB.

	chi quad	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Original	41060.614	0.971	0.968	0.077	0.086

Nota:  $\chi^2$ =qui-quadrado; *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Standardized Root Mean Residual* (SRMR) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA).  $**p<0.001$

Fonte: elaborado pela autora.

Embora tenha sido realizada a AFC do instrumento completo da EAPUB conforme resultado da Tabela 6 acima, para os objetivos deste estudo foi adotado o uso de apenas um dos fatores: autoeficácia para atividades de ensino, que corresponde a variável "autoeficácia para o ensino - Ensino Superior remoto" (AEE-ESR).

### **c. Procedimentos:**

A coleta dos dados foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais sob o número CAAE 44271021.0.0000.8142. Em circunstância da pandemia SARS-COV19 que a sociedade vivenciava no momento da realização da pesquisa, as pessoas encontravam-se em isolamento social. Por esse motivo, a coleta foi realizada na modalidade online, por meio de dispositivos móveis digitais (celulares ou tablets), ou computadores (Cozby, 2012, p.164).

Para responderem à pesquisa, os participantes precisaram ler e dar o seu aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I), respeitando o disposto nos incisos do Artigo 2 da Resolução 510/16. O documento informou sobre os objetivos da pesquisa explicando que seu caráter anônimo, voluntário, que a participação não traria qualquer benefício acadêmico ou profissional direto, e a não participação não causaria nenhum prejuízo ao docente. Foi explicado, ainda, que o banco com os dados provenientes da pesquisa será mantido em arquivo digital, e seu acesso será restrito aos pesquisadores do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior da Faculdade de Educação da Unicamp, mediante senha. Todas as publicações decorrentes do estudo não terão a identificação pessoal dos participantes, bem como qualquer aspecto que possa identificá-los individualmente, preservados, a fim de manter o sigilo dos participantes.

O TCLE e os instrumentos de coleta de pesquisa foram disponibilizados em formato eletrônico na plataforma Lime Survey (<https://www.limesurvey.org/>). A pesquisa foi divulgada por meio de mídias sociais tais como *Facebook* (pela página pessoal dos pesquisadores), Instagram (*idem*), e envio a grupos de *Whatsapp* e *Telegram*. Além disso, por meio da técnica da bola de neve (Patton, 1990), na qual participantes interessados divulgam a pesquisa para seus colegas e conhecidos que pertencem à docência no Ensino Superior por meio de seus contatos pessoais. Outra forma foi o envio de um convite aos professores das instituições de Ensino Superior por meio do e-mail institucional, desde que autorizado pela instituição, contendo o mesmo teor da divulgação pelas mídias sociais.

A divulgação conteve uma breve explicação acerca da pesquisa, seguido do convite para a participação e do *link* para acesso ao TCLE e aos instrumentos da pesquisa. O período no qual o *link* para a divulgação e coleta dos dados ficou aberto e disponibilizado para coleta foi de 21 de junho de 2020 a 18 de janeiro de 2022, tendo como tempo médio de respostas: 42min e 5 segs., de acordo com os dados obtidos pela plataforma *Lime Survey*.

#### **d. Análise dos dados:**

O tratamento inicial dos dados consistiu em realizar agrupamentos de categorias das variáveis idade, natureza administrativa da instituição, percepção de apoio dos pares, percepção de apoio administrativo, uso de TICs antes e durante a pandemia. O objetivo do agrupamento foi obter as condições para a realização de análises estatísticas. Como já mencionado, para o cálculo amostral de cada uma das análises estatísticas que foram realizadas, foi utilizado o programa GPower (Faul *et al.*, 2007; 2009).

Os dados foram inicialmente analisados por meio do programa *open source*<sup>5</sup> JASP ([www.jasp-stats.org](http://www.jasp-stats.org)) versão 0.16.1. A primeira parte da análise consistiu no estudo da caracterização da amostra e, em seguida, foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória das escalas EAPUB e AERE para verificar a plausibilidade dessa estrutura multifatorial correlacionada encontrada nessa nova amostra.

A seguir, houve o procedimento descritivo em valores absolutos e relativos para a caracterização dos participantes segundo as variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente, conforme anteriormente apresentado.

Todas as análises seguintes foram conduzidas utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences*<sup>6</sup> versão 25.0 (SPSS, IBM, Armonk, NY). A análise descritiva foi realizada por meio de médias e desvios-padrão. Diferenças de médias das variáveis contínuas (AEE-ESR e AERE) foram testadas utilizando o teste *t* para amostras independentes ou a análise de variância (ANOVA) de um fator. Além disso, testes a posteriori de Games-Howell foram aplicados para identificar quais grupos diferiram (Field, 2020) ajustando valores de *p*, caso a ANOVA indicasse diferenças entre os grupos. Diferenças padronizadas foram calculadas utilizando a medida de tamanho de efeito *d* de Cohen para identificar a magnitude da diferença. Os valores de *d* foram classificados de acordo com os pontos de corte estabelecidos por Cohen (1988):  $d \leq 0,49$  = diferença pequena;  $0,50 \leq d \leq 0,79$  = diferença média; e  $d \geq 0,80$  = diferença grande. As análises de associação entre AEE-ESR e AERE foram testadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson (*r*). Os valores de *r* foram classificados de acordo com os pontos de corte estabelecidos por Cohen (1988):  $r = 0,00$  a  $0,10$ : associação nula;  $r = 0,11$  a  $0,29$ : associação fraca;  $r = 0,30$  a

---

<sup>5</sup>Em português, código aberto (tradução nossa).

<sup>6</sup> Em português, pacote estatístico para as ciências sociais (tradução nossa).

0,49: associação média; e  $r \geq 0,50$ : associação forte. Todos os testes estatísticos utilizaram o procedimento de *Bootstrapping* com 5000 reamostragens e método corrigido e acelerado por viés (BCa, *Bias-corrected and accelerated*). Valores de  $p \leq 0,05$  foram considerados estatisticamente significativos.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados está organizada conforme os objetivos específicos do estudo. Inicia-se com os resultados referentes ao primeiro objetivo, a saber:

*a. identificar, descrever e analisar os escores das crenças de AERE e AEE-ESR no grupo total;*

Para ilustrar e auxiliar na compreensão dos escores de autoeficácia para os dois construtos estudados, apresentamos primeiramente as estatísticas descritivas para AEE-ESR e AERE conforme pode ser visto na Tabela 7, seguida imediatamente pelo estudo das diferenças observadas (Tabela 8).

**Tabela 7.** Estatísticas descritivas para AEE-ESR e AERE (N=400).

	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Mediana</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
AEE-ESR	3,50	(0,81)	3,60	1,00	5,00
AERE					
Raiva	3,39	(0,74)	3,33	1,00	5,00
Desânimo / Tristeza	3,58	(0,89)	3,67	1,00	5,00
Medo	3,63	(0,86)	3,67	1,00	5,00
Vergonha	3,20	(0,89)	3,33	1,00	5,00
Culpa	2,75	(1,02)	2,67	1,00	5,00
Alegria / Orgulho	4,25	(0,76)	4,50	1,00	5,00

*Nota:* DP: Desvio-padrão; AERE: Autoeficácia para regulação emocional; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial.

Fonte: elaborado pela autora.

**Tabela 8.** ANOVA de medidas repetidas para verificar diferenças entre dimensões de AERE.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<b>Intervalo de confiança de 95% das diferenças entre médias e <i>d</i> de Cohen</b>					
<b>1</b> Raiva	-	<b>-0,307; -0,066</b>	<b>-0,348; -0,115</b>	<b>0,083; 0,311</b>	<b>0,510; 0,789</b>	<b>-0,993; -0,716</b>
<b>2</b> Desânimo / Tristeza	<b>0,23</b>	-	-0,152; 0,063	<b>0,249; 0,518</b>	<b>0,686; 0,986</b>	<b>-0,813; -0,522</b>
<b>3</b> Medo	<b>0,30</b>	0,06	-	<b>0,314; 0,543</b>	<b>0,732; 1,029</b>	<b>-0,761; -0,485</b>
<b>4</b> Vergonha	<b>0,23</b>	<b>0,43</b>	<b>0,49</b>	-	<b>0,326; 0,579</b>	<b>-1,189; -0,914</b>
<b>5</b> Culpa	<b>0,72</b>	<b>0,87</b>	<b>0,93</b>	<b>0,47</b>	-	<b>-1,659; -1,348</b>
<b>6</b> Alegria / Orgulho	<b>1,15</b>	<b>0,81</b>	<b>0,76</b>	<b>1,27</b>	<b>1,47</b>	-

*Nota:* Valores do intervalo de confiança de 95% das diferenças entre médias expressos no canto superior direito e *d* de Cohen expressos no canto inferior esquerdo; Valores em negrito indicam diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ).

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que o maior escore de AERE foi para regular a alegria/orgulho (4,25), seguida por medo e desânimo/tristeza, que não se diferenciaram. Na sequência estão as crenças para regulação da raiva, vergonha e culpa, a qual apresentou os escores mais baixos. Verifica-se que as diferenças observada entre as dimensões são confirmadas ( $F [4,44; 1769,65] = 245,14; p < 0,001$ ) a partir da comparação a posteriori dos escores médios das dimensões de AERE. De maneira geral, observa-se que haviam diferenças entre todas as dimensões, à exceção das dimensões desânimo/tristeza e medo, sendo que essas diferenças variaram de tamanho entre pequeno e grande ( $0,23 < d < 1,47$ ). Passemos ao seguinte objetivo:

*b. identificar, descrever e analisar as crenças de autoeficácia para regulação emocional (AERE) e de autoeficácia para o ensino dos professores da educação superior no contexto do ensino remoto emergencial (AEE-ESR) por variáveis pessoais.*

A Tabela 9, a seguir, apresenta as crenças de autoeficácia para regulação emocional e autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto do ensino remoto emergencial, de acordo com a variável sexo.

**Tabela 9.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com o sexo dos participantes (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Masculino	Feminino	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen <sup>7</sup>
	n = 153	n = 247			
	Média (DP)				
AEE-ESR	3,55 (0,84)	3,47 (0,78)	1,036	0,290	0,10
AERE					
Raiva	3,53 (0,75)	3,31 (0,72)	2,922	0,003	0,30
Desânimo / Tristeza	3,71 (0,87)	3,50 (0,90)	2,394	0,018	0,24
Medo	3,81 (0,85)	3,51 (0,85)	3,455	0,001	0,35
Vergonha	3,44 (0,88)	3,05 (0,86)	4,312	<0,001	0,45
Culpa	2,87 (0,99)	2,67 (1,04)	1,977	0,043	0,20
Alegria / Orgulho	4,16 (0,74)	4,31 (0,77)	1,924	0,057	0,20

Nota: DP: Desvio-padrão; AERE: Autoeficácia para regulação emocional; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 9, não houve diferenças significativas em relação à AEE-ESR entre os sexos. Isso significa que professores homens e mulheres apresentam o mesmo nível de crenças em sua capacidade para ensinar no ensino remoto emergencial, confirmando o encontrado em estudos com professores do ensino fundamental no Qatar (Allouh *et al.*, 2021), mas contradizendo os achados em professores do ensino fundamental na Grécia (Andreou *et al.*, 2022), em que as mulheres apresentaram autoeficácia para o ensino mais elevadas do que os homens. Esta diferença de resultados nos faz recorrer à necessidade de outros elementos de análise para que não fique apenas restrito ao sexo do docente. Componentes importantes como a constituição do ambiente de trabalho (envolvendo aqui também alunos e apoio), recursos e outros elementos contextuais pontuais podem colaborar para a compreensão da constituição das crenças dos docentes dos sexos masculino e feminino naquele determinado momento.

No que diz respeito a AERE, observaram-se diferenças com magnitude considerada pequena nas variáveis AERE raiva ( $p = 0,003$ ;  $d = 0,30$ ), AERE desânimo/tristeza ( $p = 0,018$ ;  $d =$

<sup>7</sup> Apesar de não ser necessário fazer o teste de efeito para resultados que não foram significativos, o *d* de Cohen foi colocado como informação adicional porque, desta maneira, é possível identificar se por acaso seria necessário um número mais elevado de participantes para determinado grupo. Por exemplo, se a diferença não fosse significativa, mas se o *d* de Cohen fosse alto, seria um indicativo de que um dos grupos tem poucos participantes.

0,24), medo ( $p = 0,001$ ;  $d = 0,35$ ), AERE vergonha ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,45$ ) e AERE culpa ( $p = 0,043$ ;  $d = 0,20$ ) entre os sexos, sendo que homens apresentaram maiores escores em todas as variáveis. Isto é, os homens demonstram uma autoeficácia para regulação emocional de emoções negativas mais robusta que as mulheres.

Esses resultados já foram documentados em pesquisas anteriores (Caprara; Gerbino, 2001; Caprara; Stecca, 2006; Caprara *et al.*, 2005; Caprara *et al.*, 2020), ademais, a pandemia revelou que as mulheres apresentaram uma carga maior de emoções negativas do que os homens (Garitano *et al.*, 2024), e possivelmente a sobrecarga do volume de trabalho somada com as demandas das atividades familiares tenham dificultado as percepções das capacidades das mulheres em administrar e regular as emoções negativas durante este período de confinamento.

A Tabela 10 traz os dados da variável faixa etária.

**Tabela 10.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com as faixas etárias dos participantes (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	26 a 40 anos	41 a 55 anos	56 anos ou mais	F de Welch	gl	p
	n = 124	n = 194	n = 82			
	Média (DP)					
AEE-ESR	3,41 (0,78)	3,50 (0,81)	3,64 (0,81)	2,00	2; 204,48	0,138
AERE						
Raiva	3,31 (0,75)	3,40 (0,73)	3,51 (0,74)	1,86	2; 203,31	0,158
Desânimo / Tristeza	3,47 (0,83)	3,58 (0,93)	3,75 (0,88)	2,65	2; 208,22	0,073
Medo	3,51 (0,85)	3,64 (0,90)	3,78 (0,78)	2,71	2; 213,66	0,069
Vergonha	3,13 (0,92)	3,18 (0,88)	3,34 (0,83)	1,63	2; 207,97	0,199
Culpa	2,55 (0,95)	2,75 (1,02)	3,03 (1,09)	5,38	2; 201,13	0,005
Alegria / Orgulho	4,10 (0,81)	4,29 (0,75)	4,38 (0,70)	3,72	2; 207,79	0,026

Nota: DP: Desvio-padrão; gl: Graus de liberdade; AERE: Autoeficácia para regulação emocional; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto do ensino remoto emergencial.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à faixa etária (Tabela 10), não foram encontradas diferenças significativas para as crenças de autoeficácia para o ensino remoto entre as três faixas de idade avaliadas na pesquisa, coincidindo com os achados de Allouh *et al.* (2021). Entretanto, foi possível observar diferenças nas variáveis AERE culpa ( $p = 0,005$ ) e AERE alegria/orgulho ( $p = 0,026$ ) as quais estão melhor discriminadas na comparação *post-hoc* na Tabela 11, a seguir.

**Tabela 11.** Comparações *post-hoc* da AERE entre faixas etárias dos participantes (N=400)

AERE	26 a 40 anos	41 a 55 anos	56 anos ou mais
	<i>d</i> de Cohen e Intervalo de confiança de 95% das diferenças entre médias		
<b>Culpa</b>			
26 a 40 anos	-	-0,42; 0,01	<b>-0,77; -0,18</b>
41 a 55 anos	0,20	-	<b>-0,56; -0,01</b>
56 anos ou mais	<b>0,48</b>	<b>0,27</b>	-
<b>Alegria / Orgulho</b>			
26 a 40 anos	-	<b>-0,36; -0,02</b>	<b>-0,47; -0,07</b>
41 a 55 anos	<b>0,25</b>	-	-0,27; 0,10
56 anos ou mais	<b>0,36</b>	0,12	-

*Nota:* Valores do intervalo de confiança de 95% das diferenças entre médias expressos no canto superior direito e *d* de Cohen expressos no canto inferior esquerdo<sup>8</sup>; AERE: Autoeficácia para regulação emocional; Valores em negrito indicam diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ).

Fonte: elaborado pela autora.

As comparações a posteriori (Tabela 11) revelam que docentes com 56 anos ou mais apresentaram maiores escores de AERE culpa do que docentes com 26 a 40 anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,77; -0,18$ ; diferença pequena [ $d = 0,48$ ]) e docentes com 41 a 55 anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,56; -0,01$ ; diferença pequena [ $d = 0,27$ ]); os resultados entre as faixas etárias 26 a 40 anos e 41 a 55 anos foram resultados semelhantes (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,42; 0,01$ ). Docentes com 26 a 40 anos tem menores escores de AERE alegria/orgulho do que docentes com 41 a 55 anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,36; -0,02$ ; diferença pequena [ $d = 0,25$ ]) e que docentes com 56 anos ou mais (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,47; -0,07$ ; diferença pequena [ $d = 0,36$ ]). Não houve diferença na percepção de docentes de 41 a 55 anos e docentes com 56 ou mais anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,27; 0,10$ ).

Os docentes mais experientes, com 56 anos ou mais são os que demonstraram uma maior autoeficácia para regular a culpa. Nas palavras de Caprara *et al.*, (2001, p. 221) "uma pessoa se sente culpada quando ela acredita que se colocou em uma posição onde a reparação ou a punição é devida, em consequências de obrigações ou deveres não cumpridos". Esta é uma emoção

<sup>8</sup> A comparação post-hoc (com 3 ou mais grupos) apresenta o valor de *p*, que indica a probabilidade do efeito ser considerado significativo, ou que não é atribuído ao acaso. O estudo do intervalo de confiança com a técnica de bootstrapping faz a inferência considerando a diferença de média entre dois grupos. Os dois valores apresentados representam os dois limites do intervalo de confiança (limite superior e limite inferior), para indicar se esse valor passa pelo valor zero. Se não houver diferença nestas médias, o valor é igual a zero. Se o intervalo de confiança tiver o mesmo sinal, ou positivo ou negativo, quer dizer que ambos os limites estão acima ou abaixo de zero, respectivamente. Por exemplo, na faixa entre 26 e 40 anos com a faixa 56 anos ou mais, nesta diferença não está incluído o valor zero, indicando que existe a diferença.

entendida como autorreferente (Caprara *et al.*, 2020; Noronha *et al.*, 2022), a qual, segundo os autores, requer um certo amadurecimento cognitivo e social para que possa ser compreendida como uma violação em termos morais. Portanto, pode-se inferir que com o avançar da idade, as pessoas tenham repertórios sociais, experiências vividas e aprendidas vicariamente que permitem que a modulação da culpa surgida seja melhor controlada. Entretanto, nos dados apresentados na pesquisa mencionada (Caprara *et al.*, 2020), a AERE culpa não apresentou diferenças entre as faixas etárias estudadas.

Foi também observado que os professores na faixa etária entre 26 e 40 anos demonstraram uma autoeficácia mais baixa para expressar as emoções positivas do que seus colegas com idades maiores. Entende-se que esta faixa etária é aquela quando há uma maior exigência de compromissos familiares em virtude de idade dos filhos, aliada a uma estabilidade na carreira que pode ainda não ter se consolidado. Estes fatores pessoais e contextuais podem ter dificultado a capacidade de perceber e expressar as emoções de alegria e orgulho durante o trabalho remoto. Estes dados dialogam com os encontrados em Garitano *et al.*, (2024), os quais avaliaram as emoções dos professores durante a pandemia e o grupo na faixa etária aproximada à amostra desta pesquisa (36-40 anos) apresentou níveis maiores de irritabilidade e frustração, ou seja, sentiram mais as emoções negativas devido às adversidades do trabalho remoto, o que pode obscurecer a percepção do surgimento e expressão das emoções positivas.

A seguir, serão apresentados nas Tabelas 12 a 14, os resultados referentes ao terceiro objetivo específico do estudo:

*c. identificar, descrever e analisar as crenças de autoeficácia para regulação emocional (AERE) e de autoeficácia para o ensino dos professores da educação superior no remoto emergencial (AEE-ESR) por variáveis contextuais.*

A primeira das variáveis contextuais analisada é a natureza administrativa da instituição, conforme pode ser verificada na Tabela 12.

**Tabela 12.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a natureza administrativa da instituição onde atuavam os participantes (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Pública	Privada	T	P	d de Cohen
	n = 325	n = 75 <sup>9</sup>			
	Média (DP)				
<b>AEE-ESR</b>	3,46 (0,79)	3,68 (0,83)	2,081	0,041	0,28
<b>AERE</b>					
<b>Raiva</b>	3,36 (0,75)	3,54 (0,68)	2,069	0,041	0,24
<b>Desânimo / Tristeza</b>	3,59 (0,89)	3,53 (0,92)	0,500	0,616	0,07
<b>Medo</b>	3,62 (0,85)	3,67 (0,91)	0,435	0,659	0,06
<b>Vergonha</b>	3,20 (0,85)	3,20 (1,02)	0,028	0,979	<0,01
<b>Culpa</b>	2,71 (1,01)	2,91 (1,05)	1,486	0,132	0,20
<b>Alegria / Orgulho</b>	4,26 (0,72)	4,19 (0,94)	0,662	0,507	0,09

Nota: DP: Desvio-padrão; AEE-ESR Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AERE: Autoeficácia para regulação emocional.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados da Tabela 12, houve diferença significativa, embora de magnitude pequena, nos escores de AEE-ESR ( $p = 0,041$ ;  $d = 0,28$ ) entre docentes que trabalham em instituições públicas e privadas. Isso implica inferir que docentes de instituições privadas apresentaram escores mais elevados de autoeficácia para o ensino remoto, concordando com os resultados de apresentados por Tas *et al.*, 2022. Possivelmente este resultado pode ser compreendido à luz de eventuais maiores disponibilidades tecnológicas neste tipo de ambiente de trabalho. Observa-se também diferença de magnitude similar na variável AERE raiva ( $p = 0,041$ ;  $d = 0,24$ ) entre a percepção de professores provenientes de instituições de natureza pública e privada, sendo que docentes de instituições privadas apresentaram maiores escores. Esse resultado sugere que os professores de instituições privadas apresentaram uma percepção de autoeficácia

<sup>9</sup> De acordo com Chernick (2008, p. 173-174), "amostras maiores que 30 observações seriam necessárias para o procedimento de Bootstrap. Porém, exemplos deste mesmo autor demonstram que os resultados de Bootstrap para amostras de 14 observações foram surpreendentemente boas."

para gerenciar a raiva um pouco mais elevadas do que os seus colegas que trabalham nas instituições públicas. Uma possível explicação é o impacto do ERE nestas instituições. Segundo Honorato e Borges (2022) houve uma maior evasão estudantil nas instituições privadas do que nas públicas durante a pandemia. Essa situação pode ter trazido uma certa insegurança e até mesmo raiva por não ser possível lidar com realidades desta maneira, e, a percepção de ser capaz de regulá-la pode ter ajudado no enfrentamento do contexto ameaçador. Ainda assim, este é um dado que requer mais variáveis compreendidas para que se tenha um mapeamento mais preciso acerca destas diferenças.

A outra variável contextual diz respeito ao apoio percebido em relação aos seus pares, categorizadas em duas categorias, nada/pouco e suficiente/muito. Os resultados estão elencados na Tabela 13.

**Tabela 13.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a percepção dos participantes de receber apoio dos pares (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Nada / Pouco	Suficiente / Muito	T	p	d de Cohen
	n = 117	n = 283			
	Média (DP)				
AEE-ESR	3,35 (0,84)	3,56 (0,78)	2,389	0,016	0,26
AERE					
Raiva	3,21 (0,83)	3,47 (0,68)	3,083	0,002	0,36
Desânimo / Tristeza	3,45 (0,99)	3,64 (0,85)	1,776	0,076	0,21
Medo	3,42 (0,97)	3,71 (0,80)	2,806	0,006	0,34
Vergonha	3,10 (0,93)	3,24 (0,87)	1,337	0,177	0,16
Culpa	2,69 (1,05)	2,77 (1,01)	0,655	0,507	0,08
Alegria / Orgulho	4,04 (0,92)	4,33 (0,67)	3,102	0,002	0,39

Nota: DP: Desvio-padrão; AEE-ESR Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto do ensino remoto emergencial; AERE: Autoeficácia para a regulação emocional;  
Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às diferenças entre perceber-se apoiado por pares (Tabela 13), foi possível observar que havia diferenças nas variáveis AEE-ESR ( $p = 0,016$ ) e AER raiva ( $p = 0,002$ ), AER medo ( $p = 0,006$ ) e AER alegria / orgulho ( $p = 0,002$ ). Especificamente, observaram-se diferenças pequenas nessas variáveis entre os docentes que relataram sentir ‘nada ou pouco’ e ‘suficiente ou

muito' apoio de pares ( $0,26 \leq d \leq 0,39$ ), sendo que aqueles que relataram 'suficiente ou muito' apresentaram maiores escores. Isso implica que o apoio recebido pelos pares colaborou para percepções mais positivas na capacidade para ensinar no ensino remoto, o que corrobora o trabalho de Marquez e Ching (2023) com professores da educação básica. Os autores constataram que o apoio social (por meio do apoio instrumental, informacional e emocional) dos pares teve um papel importante na autoeficácia docente, nas estratégias de gerenciamento e na resiliência, sendo que os professores com autoeficácia mais baixa precisaram contar com mais apoio dos pares e supervisores. Em relação à AERE, foi verificado o efeito tanto para algumas das emoções negativas, quanto para positivas. Verifica-se que os docentes com maior percepção de apoio indicaram ter crenças maiores na capacidade de regular emoções como raiva e medo, possivelmente por conta do apoio dos pares ter sido especialmente importante para busca de estratégias de enfrentamento durante a pandemia. Por outro lado, referir maior autoeficácia para expressar as emoções positivas como alegria e orgulho em tempos duros como os do confinamento, podem ter contribuído para o bem-estar dos docentes. E os pares podem representar um papel importante neste cenário, compartilhando e fortalecendo as conquistas.

A seguir, na Tabela 14, traremos os resultados em relação a um outro tipo de apoio, o administrativo, isto é, provido pela instituição.

**Tabela 14.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a sensação dos participantes de receber apoio administrativo (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Nada / Pouco	Suficiente / Muito	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	n = 130	n = 270			
	Média (DP)				
<b>AEE-ESR</b>	3,31 (0,84)	3,59 (0,77)	3,191	0,002	0,35
<b>AERE</b>					
<b>Raiva</b>	3,25 (0,81)	3,47 (0,69)	2,667	0,008	0,30
<b>Desânimo / Tristeza</b>	3,50 (0,91)	3,62 (0,88)	1,242	0,206	0,13
<b>Medo</b>	3,45 (0,97)	3,71 (0,79)	2,597	0,011	0,30
<b>Vergonha</b>	3,04 (0,94)	3,28 (0,85)	2,468	0,011	0,27
<b>Culpa</b>	2,62 (1,02)	2,80 (1,02)	1,689	0,093	0,18
<b>Alegria / Orgulho</b>	4,08 (0,85)	4,33 (0,70)	2,957	0,004	0,33

*Nota:* DP: Desvio-padrão; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AERE: Autoeficácia para a regulação emocional.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às diferenças entre a percepção de apoio por parte da administração (Tabela 14), foi possível observar que havia diferenças nas AEE-ESR ( $p = 0,002$ ), AER raiva ( $p = 0,008$ ), AER medo ( $p = 0,011$ ), AER vergonha ( $p = 0,011$ ) e AER alegria / orgulho ( $p = 0,004$ ). Especificamente, observaram-se diferenças pequenas nessas variáveis entre os docentes que relataram sentir ‘nada ou pouco’ e ‘suficiente ou muito’ apoio administrativo ( $0,24 \leq d \leq 0,35$ ), sendo que aqueles que relataram ‘suficiente ou muito’ apresentaram maiores escores de autoeficácia. Para os professores desta amostra, os que perceberam este apoio revelaram percepções mais elevadas para ensinar no ensino remoto emergencial. Isso pode significar que o apoio por parte da instituição pode ter servido como um potencial fonte de autoeficácia dado o contexto desconhecido que os professores estavam desbravando, em especial, no que dizia respeito ao uso das plataformas de ensino online, conectividade, práticas pedagógicas, entre outros aspectos envolvidos no ERE. Esses resultados corroboram Göbel *et al.*, 2023, entendendo aqui o apoio administrativo como apoio institucional, mas contrariam percepções obtidas pelos professores de enfermagem no estudo de Coup-Roche *et al.* (2021), que verificaram que o apoio

institucional especificamente para o design instrucional e tecnologia da informação não foi um preditor da AE docente para o ensino remoto, concluíram que para os professores que tinham experiência no ensino online anterior à pandemia, este apoio não fazia diferença na constituição da crença.

No que diz respeito à AERE das emoções negativas, notou-se diferença favorável ao apoio administrativo percebido como suficiente ou muito, da a raiva, do medo e da vergonha. Esta última, não foi observada ao analisar a percepção de apoio dos pares. A vergonha é considerada uma emoção formada pelas experiências sociais e as referências culturais (Lewis, 1993). Assim como a autoeficácia, a vergonha também é relacionada às percepções do self, sendo, portanto, construtos autoreferentes e negativamente correlacionados (Baldwin; Baldwin; Ewald, 2006). Neste estudo, a crença na capacidade de regular a vergonha diante do contexto do apoio institucional pode revelar que a presença deste apoio tenha sido positiva, uma vez que, diante destes, os docentes tenham buscado estratégias para lidar com a frustração sentida consigo mesmos devido às dificuldades em lidar com aspectos relacionais, tecnológicos ou digitais do ERE, oportunizando, desta forma, o alívio dos sentimentos negativos decorrentes dos desafios que podem gerar estresse e, eventualmente, melhorando o desempenho no trabalho (Baldwin; Baldwin; Ewald, 2006)

Para finalizar o estudo das diferenças, a seguir são apresentados os resultados conforme a atividade docente, relacionado ao quarto objetivo específico do estudo.

*d. identificar, descrever e analisar as crenças de autoeficácia para regulação emocional (AERE) e de autoeficácia para o ensino dos professores da educação superior no contexto do ensino remoto emergencial (AEE-ESR) por variáveis da atividade docente.*

Foram analisadas três variáveis da atividade docente no estudo das diferenças de autoeficácia: experiência de uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) previamente

à pandemia; uso de TIC durante a pandemia; e tempo de atuação no Ensino Superior. A Tabela 16 apresenta a diferença de autoeficácia conforme o uso de TIC antes do início do ERE.

**Tabela 15.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com a experiência de uso de TIC antes da pandemia (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Nada / Pouco	Suficiente / Muito	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	n = 161	n = 239			
	Média (DP)				
AEE-ESR	3,27 (0,75)	3,65 (0,81)	4,841	<0,001	0,48
AERE					
Raiva	3,29 (0,74)	3,46 (0,73)	2,329	0,019	0,23
Desânimo / Tristeza	3,43 (0,88)	3,68 (0,89)	2,783	0,006	0,28
Medo	3,62 (0,81)	3,63 (0,90)	0,126	0,896	0,01
Vergonha	3,08 (0,83)	3,27 (0,91)	2,173	0,029	0,21
Culpa	2,55 (0,94)	2,87 (1,06)	3,159	0,002	0,31
Alegria / Orgulho	4,24 (0,66)	4,25 (0,82)	0,111	0,911	0,01

*Nota:* DP: Desvio-padrão; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AERE: Autoeficácia para a regulação emocional.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às diferenças entre utilizar TIC antes da pandemia (Tabela 15), foi possível observar que havia diferenças nas AEE-ESR ( $p < 0,001$ ), AER raiva ( $p = 0,019$ ), desânimo/tristeza ( $p = 0,006$ ), AER vergonha ( $p = 0,029$ ) e culpa ( $p = 0,002$ ). Especificamente, observaram-se diferenças pequenas nessas variáveis entre os docentes que relataram terem utilizado ‘nada ou pouco’ e ‘suficiente ou muito’ TIC antes da pandemia ( $0,21 \leq d \leq 0,48$ ), sendo que aqueles que relataram ‘suficiente ou muito’ apresentaram maiores escores.

A AEE-ESR dos docentes que tiveram uso suficiente ou muito de TIC antes da pandemia foi mais elevada do que aqueles que informaram ter pouco ou nada de uso de TIC. Esses resultados são convergentes com estudos que apresentam os mesmos resultados para professores que tiveram experiência em ensino online anterior à pandemia (Baroudi, Shaya, 2022; Culp-Roche *et al.*, 2021). A experiência direta se constitui como uma fonte potente de AE de acordo com a TSC (Bandura, 1997), ou seja, o fato de ter repertório prévio em uso de TICs e o uso de TICs para o

ensino online são favoráveis à percepção de capacidade para o ERE. Docentes que adentraram ao ERE com esta bagagem podem ter se sentido mais capazes de lidar com esta nova modalidade de ensino, mesmo considerando as especificidades e dificuldades. Esse resultado chama a atenção para a necessidade de programas de formação de competências digitais dos docentes (Marroni, 2023; Marroni *et al.*, 2022), de forma que tenham a oportunidade de construir experiências diretas de sucesso em ambientes virtuais para que se sintam capazes de transpor os limites físicos da sala de aula e exercerem a docência remota.

Este conhecimento prévio de TIC, que se faz presente como uma fonte de AE, possivelmente contribuiu para as percepções de regulação de emoções de raiva, desânimo/tristeza, vergonha e culpa, uma vez que professores mais experientes podiam recorrer a esta experiência para antecipar eventuais desafios e problemas relacionados ao uso de tecnologia, bem como, adotar as estratégias para regular as emoções negativas advindas destas circunstâncias. As percepções relacionadas ao uso de TIC durante a pandemia também foram analisadas, conforme indicado na Tabela 16.

**Tabela 16.** Escores médios das percepções de autoeficácia de acordo com o uso de TIC durante a pandemia (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Nada / Pouco	Suficiente / Muito	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	n = 17 <sup>10</sup>	n = 383			
	Média (DP)				
AEE-ESR	3,03 (0,93)	3,52 (0,79)	2,147	0,027	0,62
AERE					
Raiva	3,49 (0,58)	3,39 (0,74)	0,693	0,486	0,14
Desânimo / Tristeza	3,43 (0,76)	3,59 (0,90)	0,826	0,414	0,18
Medo	3,63 (0,80)	3,63 (0,87)	0,007	0,994	<0,01
Vergonha	3,16 (0,64)	3,20 (0,90)	0,265	0,789	0,04
Culpa	2,65 (0,98)	2,75 (1,03)	0,416	0,681	0,10
Alegria / Orgulho	4,38 (0,55)	4,24 (0,77)	1,011	0,325	0,18

*Nota:* DP: Desvio-padrão; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AERE: Autoeficácia para a regulação emocional.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às diferenças entre utilizar TIC durante a pandemia (Tabela 16), foi possível observar que havia diferença na variável AEE-ESR ( $p = 0,027$ ). Especificamente, observou-se uma diferença média entre os docentes que relataram utilizar ‘nada ou pouco’ e ‘suficiente ou muito’ TIC durante a pandemia ( $d = 0,62$ ), sendo que aqueles que relataram ‘suficiente ou muito’ apresentaram maiores escores. Esses resultados podem indicar que os docentes, imersos na reestruturação das suas práticas pedagógicas, tenham percebido que por meio do uso frequente das tecnologias seus aprendizados, como usuários de tecnologias foram positivos e se perceberam mais capazes de atuar no formato ERE. Essa percepção vai ao encontro do trabalho de Treve (2021), e Dolighan e Owen (2021) os quais verificaram lados positivos do uso da tecnologia e da mudança para o ensino remoto em docentes da educação superior, a despeito dos desafios e investimentos, também estão em consonância com Baroudi e Shaya (2022), as quais indicam que os professores que tiveram experiência anterior no ensino online, portanto, com o uso de tecnologias,

<sup>10</sup> De acordo com Chernick (2008, p. 173-174), "amostras maiores que 30 observações seriam necessárias para o procedimento de Bootstrap. Porém, exemplos deste mesmo autor demonstram que os resultados de Bootstrap para amostras de 14 observações foram surpreendentemente boas."

apresentaram escores mais elevados para o ensino remoto emergencial. Esses resultados sugerem a relevância desta variável, uma vez que, dentre as variáveis estudadas neste estudo, esta foi a única que apresentou diferenças médias, indicando, possivelmente, boa explicação às crenças.

Como pode ser observado, o uso de tecnologias durante o ensino remoto não trouxe mudanças significativas nas percepções de autoeficácia para regulação emocional, diferentemente do uso de tecnologias anterior a este período.

A última das variáveis da atividade docente analisadas, o tempo de atuação no Ensino Superior, está disposto na Tabela 17.

**Tabela 17.** Escores médios das percepções de autoeficácia em relação ao tempo de atuação docente no Ensino Superior (N=400)

Crenças de Autoeficácia avaliadas	Até 10 anos	11 a 20 anos	21 anos ou mais	F de Welch	Gl	p
	n = 149	n = 154	n = 97			
	<b>Média (DP)</b>					
<b>AEE-ESR</b>	3,36 (0,82)	3,54 (0,78)	3,65 (0,79)	4,00	2; 240,10	0,020
<b>AERE</b>						
<b>Raiva</b>	3,31 (0,78)	3,42 (0,66)	3,48 (0,79)	1,63	2; 231,78	0,198
<b>Desânimo / Tristeza</b>	3,44 (0,90)	3,67 (0,87)	3,66 (0,90)	2,93	2; 238,61	0,055
<b>Medo</b>	3,40 (0,93)	3,73 (0,82)	3,80 (0,77)	8,11	2; 246,03	<0,001
<b>Vergonha</b>	3,06 (0,89)	3,32 (0,85)	3,22 (0,91)	3,33	2; 237,53	0,037
<b>Culpa</b>	2,57 (0,94)	2,77 (1,06)	2,97 (1,05)	4,66	2; 236,99	0,010
<b>Alegria / Orgulho</b>	4,11 (0,82)	4,34 (0,69)	4,31 (0,75)	3,31	2; 237,96	0,029

Nota: DP: Desvio-padrão; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AERE: Autoeficácia para a regulação emocional.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao tempo de atuação no Ensino Superior (Tabela 17), foi possível observar que houve diferença na variável AEE-ESR ( $p = 0,020$ ), melhor detalhado na Tabela 18.

**Tabela 18.** Comparações *post-hoc* entre o tempo de atuação no Ensino Superior.

	Até 10 anos	11 a 20 anos	21 anos ou mais
<i>d</i> de Cohen e Intervalo de confiança de 95% das diferenças entre médias			
<b>AEE-ESR</b>			
Até 10 anos	-	-0,37; 0,003	<b>-0,49; -0,06</b>
11 a 20 anos	0,23	-	-0,30; 0,11
21 anos ou mais	<b>0,36</b>	0,14	-
<b>AER Medo</b>			
Até 10 anos	-	<b>-0,53; -0,14</b>	<b>-0,62; -0,19</b>
11 a 20 anos	<b>0,38</b>	-	-0,27; 0,13
21 anos ou mais	<b>0,46</b>	0,09	-
<b>AER Vergonha</b>			
Até 10 anos	-	<b>-0,46; -0,06</b>	-0,40; 0,07
11 a 20 anos	<b>0,30</b>	-	-0,14; 0,32
21 anos ou mais	0,18	0,11	-
<b>AER Culpa</b>			
Até 10 anos	-	-0,42; 0,03	<b>-0,65; -0,14</b>
11 a 20 anos	0,20	-	-0,47; 0,06
21 anos ou mais	<b>0,41</b>	0,19	-
<b>AER Alegria / Orgulho</b>			
Até 10 anos	-	<b>-0,40; -0,07</b>	<b>-0,38; -0,001</b>
11 a 20 anos	<b>0,30</b>	-	-0,14; 0,22
21 anos ou mais	<b>0,25</b>	0,04	-

*Nota:* Valores do intervalo de confiança de 95% das diferenças entre médias expressos no canto superior direito e *d* de Cohen expressos no canto inferior esquerdo; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AER: Autoeficácia para a regulação. Valores em negrito indicam diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ).

Fonte: elaborado pela autora.

A comparações a posteriori (Tabela 18) demonstraram que docentes que tinham até 10 anos de atuação no Ensino Superior apresentaram menores escores de AEE-ESR que docentes que tinham 21 anos ou mais (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,49; -0,06$ ; diferença pequena [ $d = 0,36$ ]). Compreende-se, então, que nesta amostra, os professores mais experientes apresentam crenças mais robustas em sua capacidade de ensinar online na comparação com professores mais iniciantes, assim como os docentes de Ensino Superior alemães, no estudo realizado por Göbel *et al.*, 2023. Outro estudo, com professores da educação básica, também obteve o mesmo resultado (Allouh *et al.*, 2021). Esta constatação do aumento das percepções de autoeficácia com o passar dos anos de experiência pode se dar, possivelmente, pelo aumento do repertório das estratégias de ensino (Tschannen-Moran and Hoy, 2007), o que pode ter contribuído também para o enfrentamento das adversidades no

ERE. Entretanto, resultados contrários a este foram encontrados no mesmo estudo de Göbel *et al.* (2023), o qual foi comparativo entre docentes argentinos e alemães, tendo os argentinos não apresentado relações com sua AE para o ensino e o tempo de experiência. Outro resultado divergente foi encontrado na educação básica, em que a experiência docente não teve impacto na AE para o ensino remoto (Baroudi e Shaya, 2021; Dolighan e Owen, 2021). Podemos entender que esta divergência de resultados leva a buscar compreender outros fatores envolvidos na docência no âmbito do ensino remoto, dentre os quais, salienta-se o papel do contexto no qual o trabalho era realizado.

Em relação às variáveis da autoeficácia para regulação emocional, foi possível observar que havia diferenças nas variáveis AER medo ( $p < 0,004$ ), AER vergonha ( $p = 0,037$ ), AER culpa ( $p = 0,010$ ) e AER alegria/orgulho ( $p = 0,029$ ). Em relação à variável AER medo, docentes que tinham até 10 anos de atuação no Ensino Superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham de 11 a 20 anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,54; -0,14$ ; diferença pequena [ $d = 0,38$ ]) e que os professores de 21 anos ou mais (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,62; -0,19$ ; diferença pequena [ $d = 0,46$ ]). Já em relação à variável AER vergonha, docentes que tinham até 10 anos de atuação no Ensino Superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham de 11 a 20 anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,46; -0,06$ ; diferença pequena [ $d = 0,30$ ]). Em relação à variável AER culpa, docentes que tinham até 10 anos de atuação no Ensino Superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham 21 anos ou mais (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,65; -0,14$ ; diferença pequena [ $d = 0,41$ ]). Por fim, em relação à variável AER alegria/orgulho, docentes que tinham até 10 anos de atuação no Ensino Superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham de 11 a 20 anos (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,40; -0,07$ ; diferença pequena [ $d = 0,30$ ]) e 21 anos ou mais (IC<sub>95%</sub> do  $\Delta = -0,38; -0,001$ ; diferença pequena [ $d = 0,25$ ]). Verifica-se, portanto, que docentes com menos tempo de experiência tiveram crenças

mais baixas para regular as emoções negativas como medo, vergonha e culpa, além das positivas, do que os com mais experiência. Ressalta-se, porém, o grupo de professores com 11 a 20 anos não se diferenciava dos com 21 anos ou mais de carreira, indicando a importância da primeira década de docência para a construção da AE do professor.

A crença nas próprias capacidades de regular as emoções não é o mesmo que regular as emoções, entretanto, a literatura docente, apresenta relações entre a experiência docente e a regulação de algumas emoções, que podem servir de parâmetros para a análise: o estudo realizado por Moraes, Godin e Palma (2023) identificou que os docentes mais experientes apresentaram maior variedade e frequência de estratégias de regulação das emoções, e que as estratégias utilizadas foram de aproximação e enfrentamento das circunstâncias emocionais, ao invés de evitação. Esses resultados, de certa forma, confirmam a tendência de professores com menos tempo de experiência se perceberem de forma menos capaz do que os mais experientes (Sutton; Mudrey-Camino; Knight, 2009). Segundo estes autores, "professores mais experientes tentam comunicar e suprarregular<sup>11</sup> (ou regular de forma potencializadora ou "para cima") as emoções positivas e infrarregular<sup>12</sup> (ou regular de forma a suprimir, ou "para baixo") as emoções negativas" (p.134). O tempo de experiência docente vem se mostrando como uma variável importante na autoeficácia docente, com estudos confirmando que, quanto mais tempo de experiência, maior é a autoeficácia docente (Escobar, Morales e Klimenko, 2018; Matos, 2020).

A partir desta perspectiva, é possível inferir que a maturidade profissional contribua para a crença na regulação das emoções, uma vez que docentes do Ensino Superior mais experientes apresentam repertório mais diversificado ao lidar com as demandas emocionais. Interessante

---

<sup>11</sup> em inglês: *up-regulate* (tradução própria)

<sup>12</sup> em inglês: *down-regulate* (tradução própria)

observar que, para professores da educação básica, o resultado foi inverso: docentes com menor tempo de experiência (ensinando no ensino presencial) apresentaram percepções mais robustas para regular as emoções como vergonha, culpa, raiva/irritação do que os professores mais experientes (Lima Júnior, 2022). A diversidade destes resultados chama a atenção para a necessidade de estudos buscando encontrar mais elementos explicativos para a constituição destas crenças, uma vez que o contexto pode ser um dos preditores mais informativos acerca da estratégia de regulação emocional que um docente pode dispor (Näring *et al.*, 2012; English *et al.*, 2017).

A partir das considerações realizadas acerca das variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente e suas relações com AEE-ESR e AERE, apresentamos os resultados do próximo objetivo do estudo:

*e. identificar, descrever e analisar a associação entre autoeficácia para regulação emocional e autoeficácia docente dos professores do Ensino Superior no contexto remoto emergencial;*

A Tabela 19 apresenta as associações entre a AEE-ESR e os seis fatores da AERE testadas por meio da correlação de Pearson.

**Tabela 19.** Estudo da correlação entre AEE-ESR e fatores da AERE por meio da correlação de Pearson (N=400) .

	1	2	3	4	5	6	7
	Coeficiente de correlação de Pearson (IC <sub>95%</sub> )						
<b>1 AEE-ESR</b>	-	0,270*	0,255*	0,243*	0,204*	0,225*	0,207*
<b>2 AERE Raiva</b>	0,168; 0,369	-	0,512*	0,524*	0,561*	0,464*	0,217*
<b>3 AERE Desânimo / Tristeza</b>	0,151; 0,355	0,424; 0,587	-	0,657*	0,473*	0,441*	0,298*
<b>4 AERE Medo</b>	0,136; 0,347	0,431; 0,608	0,587; 0,720	-	0,605*	0,442*	0,349*
<b>5 AERE Vergonha</b>	0,103; 0,305	0,483; 0,632	0,378; 0,562	0,530; 0,669	-	0,604*	0,369*
<b>6 AERE Culpa</b>	0,122; 0,323	0,377; 0,545	0,349; 0,528	0,357; 0,522	0,531; 0,669	-	0,333*
<b>7 AERE Alegria / Orgulho</b>	0,104; 0,306	0,111; 0,321	0,195; 0,399	0,238; 0,450	0,249; 0,474	0,238; 0,415	-

*Nota:* Valores calculados pelo coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) apresentados no canto superior direito e pelos intervalos de confiança de 95% (IC<sub>95%</sub>) gerados pelo procedimento de *Bootstrapping* expressos no canto inferior esquerdo; AEE-ESR: Autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial; AERE - Autoeficácia para regulação emocional. Obs: \* =  $p < 0,05$ .

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode verificar na Tabela 19, todas as variáveis se correlacionaram positiva e significativamente entre si ( $p < 0,05$ ), indicando que as relações entre as variáveis foram proporcionais. Verifica-se também que os coeficientes de correlação apresentaram uma variabilidade de classificação entre fraca a forte ( $0,204 \leq r \leq 0,657$ ).

Em outras palavras, à medida que os escores da variável AEE-ESR aumentam, os escores das variáveis da AERE também se apresentam maiores. Embora as correlações positivas entre os dois construtos de autoeficácia sejam fracas, alguns pontos merecem destaque. A AERE das emoções negativas e positivas estão associadas à AE, e isso indica possivelmente o papel das emoções docentes em ambientes educacionais. Uma possível interpretação remete ao contexto e ao momento histórico no qual estes dados foram coletados. Os professores estavam vivenciando o auge da pandemia em isolamento social, o que caracteriza uma situação muito específica. Apesar das adversidades vivenciadas, sentir-se capaz de regular as emoções negativas que poderiam circundar suas vidas e a prática docente parece ter sido uma condição estratégica tendo em vista que a regulação dos afetos negativos teve um papel protetor durante a pandemia (Caprara *et al.*, 2023), uma vez que a desregulação das emoções negativas geralmente está associada a consequências indesejáveis (Caprara *et al.*, 2013), podendo ser exemplificado o burnout (Alessandri *et al.*, 2018). A crença na capacidade de regular emoções negativas está associada ao bem-estar (Gross e John, 2003; Caprara e Gerbino, 2001), e associada negativamente ao comportamento contra-producente no trabalho (Fida *et al.*, 2014), promovendo uma propensão menor para a reação negativa diante de situações estressoras, como as aulas no ERE e tudo o que envolveu este processo. As implicações da autoeficácia para a regulação das emoções negativas

como mediadora para o bem-estar e para a autoeficácia para o enfrentamento do confinamento durante a pandemia foi verificada por Thartori *et al.*, 2021. Os autores confirmaram este papel mediador, especificamente como a autoeficácia para regulação emocional teve papel importante para o enfrentamento das imposições pandêmicas, entre os quais, pode-se englobar a atividade docente durante este período. Além disso, estes autores mencionados apontam que a percepção em sentir-se capaz em expressar emoções positivas dentro deste cenário pode ter colaborado para sentir-se com menos ansiedade.

Quando se trata de avaliação de crenças de autoeficácia, Bandura (1997) nos diz que deve ser "em termos de julgamentos particularizados de capacidade que pode variar entre domínios de atividade, sob diferentes níveis de um determinado domínio, sob diferentes circunstâncias" (p.6), portanto, ter percepções de capacidade em um domínio não significa ter para outro igualmente. Temos nos resultados da correlação do presente estudo dois domínios de AE que se associam, porém são diferentes em sua natureza: um domínio é mais voltado para o comportamento (portanto, para o externo), representado pela ação docente no ensino remoto emergencial, e o outro é mais voltado para as emoções, (portanto, para o interno). Neste conjunto, é possível verificar que as percepções de autoeficácia para regulação das emoções negativas estão mais associadas entre si. A autoeficácia para a regulação da raiva, por exemplo, teve uma associação moderada com todas as outras emoções negativas, e fraca com as positivas alegria/orgulho. Possivelmente, ser capaz de controlar a raiva está relacionado com ser capaz de regular as outras emoções, o que abre aqui caminhos para possíveis investigações.

Podemos inferir aqui uma generalidade das percepções das emoções, ou seja, o quanto as diferentes crenças se encontram associadas de forma positiva dentro de um mesmo domínio, ou até mesmo domínios diferentes. Além do critério da generalidade, também as crenças precisam ser

avaliadas sob o critério da magnitude, ou seja, ao tamanho e proporção do nível de desafio a ser enfrentado e superado, e ao da intensidade, ou seja, da força, certeza em realizar determinada ação, de forma que situações adversas não a afetem (Bandura, 1997).

Ao verificar as associações da AEE-ESR com cada uma das dimensões da AERE, verificamos que a autoeficácia para regular a raiva ( $r=0,27$ ) foi encontrada. A raiva é uma emoção que permeia a atividade docente (Buric e Frenzel, 2019) e, se perceber capaz para regular esta emoção dentro de um contexto pandêmico onde aparentemente as coisas não estavam mais no controle pode ter colaborado para que outros sentimentos e comportamentos prejudiciais não fossem desencadeados. Exemplos podem ser: desistir de preparar aulas ao se imaginar que alunos não irão abrir a câmera ou que terão problemas de conexão, ou não investir em didáticas engajadoras, ou seja, se valer apenas de ações docentes superficiais, como o encontrado por Buric e Frenzel (2019).

Importante também é a constatação da autoeficácia para regular a tristeza, uma vez que ela é um dos sintomas da depressão (Barros *et al.*, 2020). A tristeza é um comportamento internalizado (Caprara, 2020), e aqui assumimos que pode ter origens em problemas no trabalho, na consequência do descontrole das questões financeiras, nas perdas, na sensação de impotência. Conseguir controlar essa emoção pode hipoteticamente colaborar para a motivação, e não contaminar as pessoas ao redor com esta emoção, no caso os alunos durante as aulas no ERE. O medo foi uma emoção que perpassou a vivência das pessoas durante a pandemia, e com os professores não foi diferente. Professores relataram medo da perda de pessoas queridas, medo do contágio (FCC, 2022) e, não obstante, sentiram-se capazes de regular esta emoção de forma que ela não os paralisasse em sua atividade docente. Emoções como raiva, tristeza e medo são consideradas emoções básicas, as quais muitas vezes são manifestadas por meio de respostas

automáticas, diferentemente de vergonha e culpa, as quais requerem processamentos cognitivos mais avançados. Portanto, hipotiza-se que exijam processos diferentes para sua regulação (Caprara *et al.*, 2020).

A autoeficácia para regular a vergonha pode ter colaborado para o enfrentamento de não saber inicialmente lidar com tecnologias diante de novas plataformas de ensino e de alunos digitalmente mais experientes (uma vez que a vergonha envolve também a avaliação do self perante normas sociais), como também, de não dar conta das demandas de forma adequada e eventualmente não conseguir cumprir com as exigências esperadas pelas instituições. Quando vemos a associação da AEE-ESR com a AER da culpa, podemos ver que, por exemplo, alguma atitude que os docentes possam ter considerada prejudicial, por exemplo, como não conseguir promover um feedback que poderia ajudar um aluno por questões de tempo, ou eventualmente não conseguir dispor de um critério mais assertivo para avaliações, não tenha impactado de forma a prejudicar suas avaliações do quanto estava dando conta de suas atribuições de ensino no ambiente remoto no momento da coleta.

Por fim, em relação às emoções positivas, é sabido que há associações positivas entre o julgamento da capacidade de conseguir expressá-las e estabilidade emocional (Caprara *et al.*, 2013; 2012), e, desta forma, entendemos que perceber que se consegue expressar as emoções positivas também ajuda na percepção da regulação das emoções negativas, e pode contribuir para a manifestação de vínculos entre professores e alunos, senso de realização e motivação para superar as adversidades, associando-se portanto, às crenças docentes.

A Tabela 19 apresentou as associações entre os dois construtos estudados. Entretanto, ressalta-se que quando se trata de analisar a docência, a qual possui um caráter multifacetado, há

outras variáveis que precisam ser consideradas, não sendo, portanto, esta análise correlacional que vai exaurir esta discussão.

Por fim, trazemos os resultados do último objetivo específico:

*f. identificar, descrever e analisar o fator preditivo da AERE para a AEE-ESR.*

Foi realizada uma análise de regressão linear, testando o modelo pelo qual os fatores negativos como raiva, culpa, medo, tristeza, desânimo e os fatores positivos alegria/orgulho da Escala de Autoeficácia para Regulação Emocional (AERE) foram consideradas variáveis explicativas, e a Autoeficácia para o Ensino na Educação Superior no contexto remoto emergencial (AEE-ESR), tida como variável dependente. Os resultados podem verificados na Tabela 20.

**Tabela 20.** Estudo da correlação e predição entre AEE-ESR e fatores da AERE por meio da Regressão Linear

Model Summary - AEE- ESR										
Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	RMSE	R <sup>2</sup> Change	F Change	df1	df2	p	
H <sub>1</sub>	0.981	0.962	0.954	0.772	0.962	111.056	75	325	< .001	

preditores: desânimo/tristeza, medo, raiva, vergonha, culpa, positivas

ANOVA						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
H <sub>1</sub>	Regression	4964.172	75	66.189	111.056	< .001
	Residual	193.698	325	0.596		
	Total	5157.870	400			

VD= AEE-ESR

VI = desânimo/tristeza, medo, raiva, vergonha, culpa, positivas

$F(75, 325) = 111.056, p < .001$

Fonte: dados da autora.

Conforme pode ser verificado na Tabela 20, o coeficiente de determinação ajustado ( $R^2$ ) variou de 0,24 a 0,09 (Raiva). Os dois maiores  $R^2$  foram em relação ao Desânimo/Tristeza [( $F(4,549)= 44,460; p < 0,001$ )] e à Raiva/Irritação [( $F(4,549)= 35,391; p < 0,001$ )]. O fator da AERE que melhor explicou a autoeficácia para o ensino na educação superior no contexto remoto emergencial foi a Autoeficácia para Regular a Raiva. Os coeficientes desta análise encontram-se ao final deste trabalho, no Anexo V.

Estes resultados indicam que a percepção de autoeficácia para o ensino em contextos remotos esteve associada à crença na capacidade para regular a raiva. Isso sugere que docentes que conseguem gerenciar sua raiva tendem a se sentir mais capazes de enfrentar os desafios do ensino remoto emergencial. Esses resultados dialogam com os encontrados no estudo realizado junto a com uma população diferente (professores de inglês), o qual revelou que ensino remoto desencadeou o uso de estratégias de evitação de enfrentamento as quais correlacionaram positivamente com emoções negativas, dentre elas, a raiva. (MacIntyre; Gregersen; Mercer, 2020).

A raiva é uma emoção que conhecidamente está associada com ansiedade e níveis de bem-estar (MacIntyre; Gregersen; Mercer, 2020), e, quando bem regulada, pode ser útil para superar obstáculos visando a busca de um determinado objetivo (Reeve, 2015). Em outra pesquisa buscando compreender as emoções de 27 professores de enfermagem durante a pandemia, os resultados destacaram as percepções de raiva ( $M= 5,12, SD=1.36$ ) para o ensino de clínica online, e para as aulas gravadas ( $M=5.12, SD=1,27$ ), tendo as percepções de raiva para essas duas atuações obtido escores mais elevados que a incapacidade de controlar as coisas, e em dificuldades não superadas, por exemplo (Leigh, Templet, Watson, 2021). A raiva mal gerenciada pode levar a uma espiral de pensamentos negativos e autoquestionamento, comprometendo a autoeficácia percebida, pois como uma emoção potencialmente disruptiva, pode afetar negativamente a

capacidade de um docente de se engajar efetivamente em práticas pedagógicas online (Gross, 1998; Sutton & Wheatley, 2003). Em contraste, a habilidade de regular essa emoção pode promover um estado mental mais positivo e propício ao engajamento e inovação pedagógica em ambientes virtuais (Pekrun, 2006; Schutz & Zembylas, 2009).

Antes de avançar para as considerações finais, apresentamos um quadro síntese do conjunto de resultados que foram discutidos.

**Quadro 2:** Síntese dos resultados estatísticos das variáveis AERE e AEE-ESR segundo variáveis pessoais, contextuais e de atividade docente.

Conjunto	Variáveis	Tabela n.	AERE	AEE-ESR
Variáveis pessoais	Sexo (Tab9)	9	<b>Homens</b> apresentaram maiores escores em todas as variáveis. AER <b>raiva</b> ( $p = 0,003$ ; $d = 0,30$ ) AER <b>des/tris</b> ( $p = 0,018$ ; $d = 0,24$ ) AER <b>medo</b> ( $p = 0,001$ ; $d = 0,35$ ) AER <b>verg</b> ( $p < 0,001$ ; $d = 0,45$ ) AER <b>culpa</b> ( $p = 0,043$ ; $d = 0,20$ )	Não houve diferença
	Faixa etária (Tab11)	11	<b>56 anos ou mais</b> apresentaram <b>maiores</b> escores de AER <b>culpa</b> do que docentes com <b>26 a 40 anos</b> (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,77$ ; $-0,18$ ; [ $d = 0,48$ ]) e <b>41 a 55 anos</b> (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,56$ ; $-0,01$ ; [ $d = 0,27$ ]).  <b>26 a 40 anos</b> possuíam <b>menores</b> escores de AER <b>alegria/orgulho</b> do que docentes com <b>41 a 55 anos</b> (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,36$ ; $-0,02$ ; [ $d = 0,25$ ]) e <b>56 anos ou mais</b> (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,47$ ; $-0,07$ ; [ $d = 0,36$ ]).	Não houve diferença
Variáveis Contextuais	Natureza administrativa da instituição (Tab12)	12	docentes de instituições <b>privadas</b> apresentaram <b>maiores</b> escores AER raiva ( $p = 0,041$ ; $d = 0,24$ )	docentes de instituições <b>privadas</b> apresentaram <b>maiores</b> escores ( $p = 0,041$ ; $d = 0,28$ )
	Apoio pares (Tab13)	13	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram <b>maiores</b> escores. AER <b>raiva</b> ( $p = 0,002$ ; $d = 0,36$ ), AER <b>medo</b> ( $p = 0,006$ ; $d = 0,34$ ), AER <b>alegria / orgulho</b> ( $p = 0,002$ ; $d = 0,39$ ).	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram <b>maiores</b> escores. ( $p = 0,016$ ; $d = 0,26$ )
	Apoio administrativo (Tab14)	14	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram <b>maiores</b> escores. AER <b>raiva</b> ( $p = 0,008$ ; $d = 0,30$ ), AER <b>medo</b> ( $p = 0,011$ ; $d = 0,30$ ), AER <b>vergonha</b> ( $p = 0,011$ ; $d = 0,27$ ), AER <b>alegria / orgulho</b> ( $p = 0,004$ ; $d = 0,33$ ).	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram <b>maiores</b> escores. ( $p = 0,002$ ; $d = 0,35$ )

Atividade docente	Uso TIC antes (Tab15)	15	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram <b>maiores</b> escores. AER <b>raiva</b> ( $p = 0,019$ ; $d = 0,23$ ), AER <b>desânimo/tristeza</b> ( $p = 0,006$ ; $d = 0,28$ ), AER <b>vergonha</b> ( $p = 0,029$ ; $d = 0,21$ ) e AER <b>culpa</b> ( $p = 0,002$ ; $d = 0,31$ ).	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram maiores escores ( $p < 0,001$ ; $d = 0,48$ )
	Uso TIC durante (Tab16)	16	Não houve diferença	<b>suficiente ou muito</b> apresentaram maiores escores ( $p = 0,027$ ; $d = 0,62$ )
	Tempo IES (Tab17) (Tab18)	17 e 18	AERmedo ( $p < 0,004$ ), AERvergonha ( $p = 0,037$ ), AERculpa ( $p = 0,010$ ) e AERalegria/orgulho ( $p = 0,029$ ).  AER <b>medo</b> , docentes que tinham até 10 anos de atuação no ensino superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham de 11 a 20 anos (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,54$ ; $-0,14$ ; diferença pequena [ $d = 0,38$ ]) e 21 anos ou mais (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,62$ ; $-0,19$ ; diferença pequena [ $d = 0,46$ ]).  AER <b>vergonha</b> , docentes que tinham até 10 anos de atuação no ensino superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham de 11 a 20 anos (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,46$ ; $-0,06$ ; diferença pequena [ $d = 0,30$ ]).  AER <b>culpa</b> , docentes que tinham até 10 anos de atuação no ensino superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham 21 anos ou mais (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,65$ ; $-0,14$ ; diferença pequena [ $d = 0,41$ ]).  AER <b>alegria/orgulho</b> , docentes que tinham até 10 anos de atuação no ensino superior apresentaram menores escores do que docentes que tinham de 11 a 20 anos (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,40$ ; $-0,07$ ; diferença pequena [ $d = 0,30$ ]) e 21 anos ou mais (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,38$ ; $-0,001$ ; diferença pequena [ $d = 0,25$ ]).	<b>até 10 anos</b> de atuação no ensino superior apresentaram menores escores de AEE-ESR do que <b>21 anos ou mais</b> ( $p = 0,020$ ),  ( <b>até 10 anos</b> de atuação no ensino superior apresentaram menores escores de AEE-ESR do que <b>21 anos ou mais</b> (IC <sub>95%</sub> do $\Delta = -0,49$ ; $-0,06$ ; [ $d = 0,36$ ]).
Correlação (Tab19)	19	Todas as variáveis se correlacionaram positivamente e significativamente entre si ( $p < 0,05$ ), indicando que as relações entre as variáveis foram proporcionais.	Todas as variáveis se correlacionaram positivamente e significativamente entre si ( $p < 0,05$ ), indicando que as relações entre as variáveis foram proporcionais.	
Regressão	20		A AEE-ESR é explicada pela AER da <b>raiva</b> .	

Fonte: Dados da autora

## 7. Considerações finais

A presente tese de doutorado investigou a autoeficácia para o ensino na educação superior em contexto remoto e a autoeficácia para regulação emocional por meio de seus fatores negativos e positivos. Considerando a especificidade e o ineditismo do período de isolamento social, permeado pela sensação de medo de contração da Covid-19 e da perda das pessoas queridas (FCC, 2022), somada à iminente necessidade de reinventar as práticas pedagógicas com o que havia à disposição naquele determinado momento, entende-se que compreender as percepções de capacidade para o ensino naquelas condições, e o quanto o docente se sentiu capaz de modular as diferentes emoções vivenciadas, torna-se quase que inevitável, uma vez que os docentes, protagonistas do ERE, devem ter suas percepções ouvidas e acolhidas, para que possamos, a partir dos achados de pesquisas como esta, construir condições mais humanizadas e favorecedoras à prática docente e aprendizagem dos estudantes.

A literatura prévia já havia estabelecido a autoeficácia como um preditor significativo de desempenho e bem-estar em diversos contextos (Bandura, 1997; Caprara *et al.*, 2006), e a nível pessoal a autoeficácia para a regulação emocional contribui para a sustentação do bem-estar (Alessandri *et al.*, 2022). A verificação da associação positiva e significativa das duas variáveis (AEE-ESR e AERE) traz a constatação que as crenças na capacidade de atuação no ensino remoto caminha na mesma direção da autoeficácia para regular as emoções pode ajudar a refletir sobre o ERE, que demandou dos docentes, não apenas competências tecnológicas, mas, especialmente, recursos didáticos e investimento pessoal para manter o engajamento e a motivação dos alunos à distância. É possível que professores com alta AERE tenham se sentido mais propensos a experimentar e adaptar suas metodologias de ensino, buscando formas inovadoras de interação e aprendizado, mesmo em circunstâncias desafiadoras. Por exemplo, a capacidade de manter a calma

e a positividade diante de tecnologias falhas, do próprio erro ou da falta de engajamento dos estudantes pode associar-se a uma postura mais facilitadora do ensino e aprendizagem. Além disso, professores que demonstram resiliência e adaptabilidade modelam esses comportamentos para seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a perseverança e a flexibilidade (Jennings; Greenberg, 2009).

Para explorar como diferentes componentes da autoeficácia para regulação emocional poderiam contribuir para explicar a autoeficácia para o ensino remoto, utilizou-se uma análise de regressão linear. Os resultados indicaram que, dentre as variáveis independentes consideradas, a autoeficácia para a regulação da raiva emergiu como um preditor significativo da autoeficácia para o ensino em contexto remoto. A relação entre a raiva e a autoeficácia para o ensino em contextos remotos pôde ser compreendida à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (Bandura, 1997, 2023). Bandura (1986) argumenta que a autoeficácia, ou a crença na própria capacidade de executar ações necessárias para alcançar resultados específicos, é um determinante crucial do comportamento. No contexto desta pesquisa, a autoeficácia para autorregulação da raiva, uma emoção frequentemente associada a sentimentos de frustração e impotência (Smith & Lazarus, 1990), pôde fortalecer a crença de um indivíduo em sua capacidade de enfrentar desafios, incluindo aqueles associados ao ensino remoto. Isso pode ocorrer por meio de um processo de mobilização, no qual a autorregulação de um afeto negativo pode favorecer o espaço para a positividade permitindo o enfrentamento de situações aversivas como as impostas pela pandemia (Caprara *et al.*, 2023), e pode estimular a busca por estratégias para superar as dificuldades percebidas, aumentando, assim, a autoeficácia percebida (Lyons & Schneider, 2005). Portanto, defendemos que em um contexto educacional afetado pela pandemia, a capacidade do professor de regular suas emoções pode ter tido influência no desenvolvimento e manutenção de um ambiente de

aprendizagem positivo e acolhedor. Entende-se que isso inclui a promoção de comunicação eficaz, construção de relações de confiança, fornecimento de feedback construtivo, adoção de metodologias ativas (Martins *et al.*, 2024; Oliveira; Melo; Rodriguez, 2023), elementos essenciais para manter os estudantes engajados e motivados.

Outro ponto importante é a compreensão dos aspectos relacionados aos fatores pessoais, contextuais, e da atividade docente na análise das crenças de autoeficácia para o ensino remoto e para a regulação das emoções. Os resultados desta pesquisa confirmaram achados da literatura referentes às percepções de autoeficácia corroborando o fato que os homens tendem a sentirem-se mais eficazes para regular as emoções negativas, e que com o avançar da idade as percepções docentes tendem a se estabilizar em um patamar mais elevado, o que reitera a atenção a ser dada às mulheres e suas múltiplas demandas, e aos docentes em início de carreira. Em relação aos fatores contextuais, no que diz respeito à natureza administrativa da instituição, não se verificou diferença de percepções no que diz respeito a AEE-ESR, e houve a constatação que os escores foram considerados acima da mediana, revelando uma boa crença na capacidade de dar aulas remotas, a despeito das circunstâncias. Entretanto, observou-se que os docentes do ensino privado se percebem mais capazes de regular a raiva do que os do ensino público. Interessante olhar se as crenças menos elevadas poderiam estar relacionadas a outros atributos dos docentes de instituições públicas, como o manejo da pesquisa, extensão e atividades administrativas que precisaram também ser gerenciadas, por exemplo, além de uma análise acerca do apoio institucional, importante variável ambiental. Ainda trazendo os fatores contextuais, o apoio dos colegas e administrativo se mostraram correlacionadas neste período, seja para AEE-ESR, como para AERE. O apoio dos colegas, possivelmente na forma de compartilhamento de experiências pode ter colaborado para a formação de comunidades de prática (Wenger, 1998) entre docentes, tendo

estratégias de ensino, percepções, sensações, incentivos, desafios e conquistas compartilhadas. Olhando pela perspectiva da reciprocidade triádica, Bandura (2023, p. 10) nos lembra que:

na relação recíproca entre os determinantes ambientais e intrapessoais, as influências ambientais como a modelação social, práticas instrucionais, e várias maneiras de persuasão social podem afetar o desenvolvimento das qualidades intrapessoais que, uma vez desenvolvidas, funcionam como determinantes da ação subsequente (tradução da autora).

Considerando o papel da modelação e aprendizagem vicária (Schunk, Di Benedetto, 2020; Zee; Koomen, 2016; Bandura, 1986), hipotetiza-se que professores que observaram colegas gerenciando com sucesso os desafios de dar aulas durante a pandemia podem ter desenvolvido uma maior autoeficácia tanto para a ação de ensinar em circunstâncias difíceis quanto para regular suas próprias emoções diante desses desafios.

Por fim, as variáveis de atividade docente consideradas no estudo apontaram que o uso de TICs antes da pandemia pode ter alimentado as crenças para AEE-ESR na forma de experiência direta, a mais potente das quatro fontes de AE (Bandura, 1997), uma vez que os docentes que afirmaram usar "suficiente ou muito" apresentaram percepções mais robustas, o que, por sua vez, pode estar associado à crença na regulação das emoções, uma vez que elas também apresentaram escores elevados. A outra variável deste conjunto, o tempo de experiência docente, se cristaliza como um aspecto que traz segurança para o exercício da docência, podendo também estar associada à maturidade pessoal e profissional, com a consolidação do repertório acumulado (Tardif *et al.*, 1991; Tardif, 2008).

A especificidade da autoeficácia para regulação emocional, particularmente em relação à percepção da capacidade de regulação da raiva, e sua influência sobre a autoeficácia para o Ensino Superior no contexto remoto emergencial, abre novas perspectivas de investigação e intervenção.

É sabido que cenário pandêmico foi promotor de desajustes emocionais, entre outras decorrências. É sabido também que a raiva de professores pode ser desencadeada por fatores como interações com alunos, com pais de alunos, com colegas, e com as características do sistema e políticas educacionais (Buric e Frenzel, 2019). Portanto, infere-se que esta é uma emoção que surge em decorrência de vários fatores, e em relação aos professores respondentes desta pesquisa, podemos levantar algumas hipóteses em relação a alguns aspectos: do ponto de vista do ambiente de trabalho, é esperado, portanto, que a sobrecarga para o ensino remoto emergencial, se resulte de um contexto no qual foi necessário trabalhar de dentro de casa, ambiente onde houve uma disassociação do que era ambiente laboral e ambiente doméstico, passando a ser apenas um ambiente único e descaracterizado. Dentre outras consequências, acarretou nas mulheres uma fusão da chamada dupla jornada (a profissional e a maternal) (Souza, 2021), e nos homens o conhecer e se adaptar a esta jornada nova de pai e profissional concomitantemente, tendo que lidar com os filhos durante todo o dia, e não apenas após o período de trabalho e finais de semanas. Do ponto de vista de recursos, houve inicialmente dificuldades com o aprender a usar novas tecnologias, bem como, em alguns casos, até mesmo, a necessidade de aquisição de novos aparelhos tecnológicos que pudessem dar conta das demandas imediatas de conectividade com qualidade (Reis *et al.*, 2023), além da inesperada demanda do uso de uma mesma ferramenta tecnológica por mais de uma pessoa da família ao mesmo tempo. Do ponto de vista da relação ensino e aprendizagem, houve uma constatação da participação dos alunos com suas câmeras desligadas, desfavorecendo o contato visual entre professor e alunos o que impacta a experiência afetiva positiva (Castelli e Sarvary, 2021). Assumimos que este comportamento dificultou a modulação para regular as interações, estratégias de ensino e percepções de aprendizagem. Outro fato dentro deste contexto foi a necessidade de mudar e adaptar as concepções de avaliação. O

enfrentamento diário de todos estes aspectos por parte do professor, pode ter colaborado para o desafio de muitas vezes recorrer à regulação das emoções desencadeadas, e entre elas a raiva, e isso pode ter ajudado a explicar o fato dos professores a se sentirem mais capazes de darem suas aulas durante a pandemia e conseguirem conduzir os cursos até que o ensino híbrido e posteriormente o presencial pudessem novamente acontecer. Acrescente-se a isso a percepção de apoio dos pares, como mencionado anteriormente, que se correlacionam com a autoeficácia para regulação da raiva.

Necessário destacar a hipótese que este enfrentamento acarretou em consequências físicas, mentais, emocionais e sociais as quais merecem ser conhecidas, aprofundadas e acompanhadas, motivo pelo qual torna-se importante constatar que a autoeficácia para a autorregulação da raiva explicou a autoeficácia dos professores para o ensino online durante este período sem precedentes. A implicação prática deste achado é a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que incluam componentes de regulação emocional, com ênfase na gestão da raiva e outras emoções negativas que podem paralisar a ação, para docentes que atuam ou pretendem atuar no Ensino Superior online e ou presencial. Tais programas podem não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também contribuir para o bem-estar dos educadores, facilitando um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo (Jennings & Greenberg, 2009).

Este estudo contribui para a compreensão da dinâmica emocional dos docentes em ambientes virtuais de aprendizagem, oferecendo insights sobre a importância da regulação emocional na eficácia percebida para o ensino online, inclusive como fator protetor para mitigar o estresse decorrente da organização para implementar este tipo de ensino, como verificado em Rabaglietti *et al.*, 2021. Não podemos deixar de hipotetizar que seja possível que os docentes da amostra se sentissem capazes de regular as emoções, mas não no ensino remoto. É possível

também que esses resultados sejam diferentes se os participantes responderem ao questionário no momento atual, no mundo pós-pandêmico com as atividades sociais e de interações sendo realizadas na forma presencial novamente. Trazer esta hipótese dialoga com a perspectiva banduriana que as crenças são maleáveis, não são algo estático e podem ser alteradas a despeito das circunstâncias pessoais, comportamentais e ambientais daquele momento (Bandura, 1997), o que nos remete à perspectiva da reciprocidade triádica. Portanto, mais uma vez ressalta-se a necessidade do olhar para os resultados considerando todas as especificidades do período pandêmico.

Os resultados sugerem que programas de desenvolvimento profissional para docentes que atuam no Ensino Superior, considerando momentos de crise, como foi a pandemia, devem incluir componentes focados na gestão emocional, com especial atenção para o manejo da raiva. Programas e intervenções focados em estratégias de regulação emocional (Gross, 2014) podem beneficiar o desempenho profissional e o bem-estar dos docentes, reforçando a crença na própria capacidade de gerenciar emoções de forma eficaz, uma vez que "as crenças de eficácia provavelmente afetam a regulação da emoção tanto no locus da causalidade como no locus de sua expressão e consequências" (Caprara *et al.*, 2003, p. 106). Discutir como o estado emocional de um professor afeta suas decisões pedagógicas, estratégias de ensino (Leite, 2012) e, conseqüentemente, a eficácia de sua prática docente, sugere a necessidade de abordagens educacionais na formação docente que promovam para além de aspectos técnicos, os aspectos referentes ao reconhecimento e à crença na capacidade de regular as emoções, contribuindo para a formação de indivíduos mais resilientes e capazes de enfrentar os desafios do ambiente acadêmico. Essa perspectiva reforça a importância de abordagens holísticas no desenvolvimento profissional de professores, que considerem tanto as habilidades pedagógicas quanto as

competências emocionais, uma vez que "o nível exato e o padrão da emoção que ocorre em qualquer momento dado é substancialmente determinado pela experiência social" (Bandura, 2023, p.51).

Tais programas poderiam beneficiar-se de estratégias promotoras de fontes de autoeficácia (Bandura, 1997), bem como de intervenções nos fatores contextuais e comportamentais. Além disso, compreender e desenvolver habilidades para autorregular a raiva pode ser potencialmente positivo para a autoeficácia no ensino, encorajando educadores a reconhecer e expressar suas emoções de maneira saudável e construtiva (Diefendorff, Richard, & Yang, 2008), uma vez que as emoções docentes podem ter efeitos sobre resultados motivacionais, de comportamento e de aprendizagem dos alunos (Frenzel *et al.*, 2021).

Além disso, uma vez que indivíduos com maior autoeficácia para regulação emocional tendem a utilizar estratégias de enfrentamento (*coping*) mais eficazes (Cattellino *et al.*, 2023), essa dinâmica interativa oferece pistas para o desenvolvimento de intervenções e suportes, além de momentos de formação destinados a fortalecer a resiliência para serem capazes de recuperarem-se rapidamente de contratemplos, para adaptarem-se às mudanças abruptas no ambiente de ensino e manterem um compromisso com o bem-estar próprio e dos estudantes, favorecendo os resultados educacionais.

É importante notar que, embora a autoeficácia para autorregulação da raiva tenha sido identificada como um preditor significativo da autoeficácia para o ensino remoto com uma amostra considerável, com técnicas de coleta e análise de dados referenciadas, e a verificação de diferentes componentes pessoais, contextuais, e de atividade docente que ajudaram a explicar as percepções de autoeficácia para o ensino e para regular as emoções, este estudo tem suas limitações. A primeira delas se refere ao período de coleta dos dados: uma vez que a plataforma ficou disponível

durante um período de tempo considerável, as percepções de crenças dos respondentes podem ter sido diferentes daqueles que responderam mais ao término do período de coleta, uma vez que já haviam adquirido uma certa experiência, em detrimento daqueles que responderam no início. A amostra não pode ser interpretada como representativa de todos os educadores que atuam no Ensino Superior remoto, limitando a generalização dos resultados. Outra consideração foi a amostra distribuída em faixas etárias o que limitou a compreensão de alguns elementos. Além disso, a natureza transversal do estudo impede a inferência de relações entre as variáveis ao longo do tempo para compreender se e como as crenças flutuaram durante a pandemia. Acrescenta-se a consideração a utilização de instrumentos de autorrelato, os quais podem eventualmente apresentar vieses de resposta, ainda mais durante o auge do isolamento social, com possivelmente muitos docentes exauridos de interações *on-line*. Por fim, um apontamento se faz necessário ao instrumento AERE utilizado, o qual se caracteriza pela avaliação da autoeficácia para o controle das emoções: sugere-se que o instrumento possa medir para além do controle e inibição, mas que possa avaliar o gerenciamento das emoções. Futuras pesquisas deveriam buscar compreender os elementos desencadeadores da raiva na docência do Ensino Superior e suas implicações, uma vez que essa foi a emoção que mais se destacou entre os resultados. Também explorar as relações das variáveis de AERE com os outros fatores da docência no Ensino Superior (pesquisa, extensão, atividades administrativas) em estudos longitudinais e experimentais, utilizando-se de métodos multimodais de coleta de dados. Sugere-se também investigar outros fatores emocionais e contextuais que podem influenciar e explicar o fortalecimento da autoeficácia para o ensino, para potencializar a atividade docente de modo que os docentes não se sintam tão abalados diante de contextos e ou situações inusitadas, não apenas como uma pandemia ou falta de recursos, mas também como, por exemplo, durante grandes tragédias como desastres naturais, acampamentos

migratórios ou guerras. Futuras pesquisas deveriam explorar intervenções focadas na regulação emocional como meio de fortalecer a autoeficácia para o ensino online, mas também o presencial, além de investigar outras emoções e como elas interagem com diferentes aspectos da prática pedagógica em ambientes virtuais, presenciais e híbridos, uma vez que é esperado que a educação no Ensino Superior pós-pandemia possa adotar as estratégias e recursos virtuais que foram positivos e que podem otimizar as experiências do presencial (El-Azar; Nelson, 2020). Além disso, vale trazer para futuras pesquisas a calibração das crenças de autoeficácia, que corresponde ao "grau de correspondência julgamento de sua crença pessoal e sua evidência" [...] (Iaochite *et al.*, 2021, p. 22). Por fim, considerar também estudos para o contexto híbrido que se desponta como uma viabilidade educacional cada vez mais recorrente.

Concluindo, este estudo amplia o entendimento da autoeficácia docente no contexto do Ensino Superior remoto emergencial, destacando a autoeficácia para a regulação da raiva como um elemento chave e fez suscitar caminhos acerca do desenvolvimento do senso de autoeficácia entre os professores, bem como do fortalecimento da autorregulação docente.

## REFERÊNCIAS

- ALESSANDRI G.; CAPRARA, G. V.; EISENBERG, N.; STECA, P. Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. **Journal of Personality**, 77(4), 1229-1259, 2009.
- ALESSANDRI, G.; FILOSA, L.; EISENBERG, N.; CAPRARA, G. V. Within-individual relations of emotional, social, and work self-efficacy beliefs to organizational citizenship behaviors. **Journal of Research in Personality**, 91, 104073, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104073>
- ALESSANDRI, G.; PERINELLI, E.; De LONGIS, E.; SCHAUFELI, W. B.; THEODOROU, A.; BORGOGNI, L.; CAPRARA, G. V.; CINQUE, L. Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 91(4), 2018. 823–851. <https://doi.org/10.1111/joop.12225>
- ALESSANDRI, G.; TAVOLUCCI, S.; PERINELLI, E.; EISENBERG, N.; GOLFIERI, F.; CAPRARA, G. V.; CROCETTI, E. Regulatory emotional self-efficacy beliefs matter for (mal) adjustment: A meta-analysis. **Current Psychology**, 42(35), 2002. 31004-31023.
- ALLOUH, A. M.; QADHI, S. M.; HASAN, M. A.; DU, X. Teachers' self-efficacy and online teaching during COVID-19 pandemic in qatari governmental schools. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, 20(11), 17-41, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.11.2>
- ALVARENGA, C. E. A. A contribuição do conhecimento das crenças de autoeficácia no processo de integração das tecnologias de informação e comunicação com a prática pedagógica. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 38-59, 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200004&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 23 jan. 2021.
- AMARAL, E.; POLYDORO, S. A. J. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na UNICAMP – Brasil. **Linha Mestra**, n.41A, p.52-62, set 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N41AP52-62>.
- AMARAL, E.; POLYDORO, S. A. J.; CARVALHO, M. A. A. G. Desenvolvimento docente para educação remota emergencial: relato da Unicamp. Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 20º de agosto de 2021 [citado 28º de abril de 2024];54(Supl 1):e-182214. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/182214>
- ANACLETO, A.; ALVARENGA, A. P. O. B.; FERREIRA, A. R. S. Amor e resiliência: a docência no Ensino Superior em tempos de pandemia do Novo coronavírus (covid-19). **Revista Práxis**, 13(26), 2021.
- ANDREOU, E.; ROUSSI, C.; TSERMENTSELI, S.; MENABÒ, L.; GUARINI, A. Teachers' Self-Efficacy during the COVID-19 Pandemic in Greece: The Role of Risk Perception and Teachers' Relationship with Technology. **Educ. Sci.** 2022, 12, 600. <https://doi.org/10.3390/educsci12090600>

ARAMUNI, J. P. O impacto da tecnologia da informação no Ensino Superior: desafios da ubiquidade na aprendizagem estudantil. **Educação e Tecnologia**. v. 22, n. 3, 2017. <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/768>

ARIAS, E.; ESCAMILLA, J.; LÓPEZ, A.; PEÑA, L. ¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina? **Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación**, Monterrey: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/encuesta-preparacion-digital-docentes-universitarios-america-latina>. Acesso em: 24 mar. 2022.

AUGUSTO ALVARENGA, C.; AZZI, R. Relações significantes entre a autoeficácia computacional docente e variáveis pessoais e contextuais: um estudo com professores brasileiros. **Educação, Formação & Tecnologias** - ISSN 1646-933X, América do Norte, 6, dez. 2013. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/316>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

AZZI, R. G.; COSTA-FILHO, R. A.; PEDERSEN, S. A.; MACIEL, A. C. M. **Introdução a Teoria Social Cognitiva**. Ed. Revisada e Atualizada. Belo Horizonte: Artesã, 2021. 144 p.

BALDWIN, K. M.; BALDWIN, J. R.; EWALD, T. The Relationship among Shame, Guilt, and Self-Efficacy. **American Journal of Psychotherapy**, Vol. 60, No. 1, 2006.

BANDURA, A. **Social Cognitive Theory. An agentic perspective on Human Nature**. John Wiley & Sons, 2023. 240p

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: pathways and reflection. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13. n.2, p.130-136, 2018.

BANDURA, A. On Deconstructing Commentaries Regarding Alternative Theories of Self-Regulation. **Journal of Management**, 41(4), 1025-1044, 2015. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>

BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p.9-44, 2012. DOI: 10.1177/0149206311410606.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, n. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Modeling. *In*: MANSTEAD, A. S. R.; HEWSTONE, M. (ed). **Blackwell encyclopedia of social psychology**. Oxford: Blackwell, 1995.

BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In DIENSTBIER, R. A. (ed). **Perspectives on Motivation**: Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, v.38, p.69-164, 1991.

BANDURA, A. Human Agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p.1175-118, 1989.

BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. New York, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Temporal dynamics and decomposition of reciprocal determinism: A reply to Phillips and Orton. **Psychological Review**, v. 90, n.12, p.166–170, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.166>

BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. **American Psychologist**., v. 33, n. 4, p. 344-358, 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>. Acesso em: 08 Jan. 2021.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C. Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. **Child Development**, v.74, n. 3, p. 769–782, 2003.

BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age**. 2a edição. Vancouver, B. C. Tony Bates Associates, Ltd., 2019.

BARBOSA, A.; VIEGAS, M.; BATISTA, R. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 3 jun., 2020.

BAROUDI, S.; SHAYA, N. Exploring predictors of teachers' self-efficacy for online teaching in the Arab world amid COVID-19. **Educ Inf Technol** (Dordr). 2022; 27(6):8093-8110. doi: 10.1007/s10639-022-10946-4. Epub 2022 Mar 1. PMID: 35250355; PMCID: PMC8886344.

BARROS, M. B. D. A.; LIMA, M. G.; MALTA, D. C.; SZWARCOWALD, C. L.; AZEVEDO, R. C. S. D.; ROMERO, D.; GRACIE, R. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de saúde**, 29, 2020. e2020427.

BARRY, D.; EASTERLY, T. Comparing the self-efficacy of Florida school-based agricultural education teachers delivering online and in-person instruction. **Advancements in Agricultural Development**, v.2, n. 2, p.15-24, 2021

BASSI, M.; DELLE FAVE, A.; STECA, P.; CAPRARA, G. V. Adolescents' regulatory emotional self-efficacy beliefs and daily affect intensity. **Motivation and Emotion**, 42, 287-298, 2018.

BOPSIN, G.; GUIDOTTI, C. Crenças de autoeficácia de estudantes e professores de Física do Ensino Superior. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 106–125, 2022. DOI: 10.15536/reducarmais.6.2022.2472. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2472>

BORUCHOVITCH, E.; BORTOLETTO, D. Estratégias de Regulação Emocional: Conceituação e Instrumentos de Medida. *In*: Santos, A.A. A.; Boruchovitch, E. Sisto, F.F.; Nascimento, E (org.) **Perspectivas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 271-291.

BOZKURT, A.; RAMESH, C. S. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to the CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, 15(1), 2020 <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, publicado em 23/11/1968.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, publicado em 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, publicado em 30/08/2012.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, nº 53, 18.03.2020, Seção 1, p.39. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> .

BRESSA, R. C.; MURGO, C. S.; SENA, B. C. S. Associations between teacher self-efficacy and the use of Objective Structured Clinical Examination in medical education. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 45, n. 1, e001, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022021000100201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022021000100201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

BURIC, I.; FRENZEL, A. C. Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. **Teaching and Teacher Education**, 86, Article 102895, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>

BZUNECK, J. A. Ansiedade e desempenho numa prova de matemática: um estudo com adolescentes. **Revista Semina** (Londrina), v. 12, n. 3, p. 136-141, 1991.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Revista Psico-USF**, v. 8 n. 2, 2003, p. 137-143.

CALLO, E. C.; YAZON, A. D. Exploring the factors influencing the readiness of faculty and students on online teaching and learning as an alternative delivery mode for the new normal. **Universal Journal of Educational Research**, 8(8), p.3509-3518, 2020.

CANCIAN, Q. G.; DEUS, A. F. E.; MONSORES, R. C.; MALACARNE, V. O papel do professor universitário, a universidade e as condições de saúde no trabalho: um convite à reflexão. **Conjecturas**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 157-170, 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/81>.

CAPELO, M. R. T. F.; BRASIL, C. F. P.; DÍAZ, N. S.; SANTOS, Z. M. S. A.; SILVA, R. M. B. L. Resilience, daily spiritual experience and self-efficacy of university teachers. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS) Peer-Reviewed Journal** ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O) Vol-8, 10ª edição, 2021.

CAPRARA, G. V. Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. In C. von Hofsten & L. Backman (Eds.), **Psychology at the turn of the millennium** (Vol 2, pp. 201-224), 2002. Psychology Press.

CAPRARA, G. V.; ALESSANDRI, G.; BARBARANELLI, C. Optimal functioning: Contribution of self-efficacy beliefs to positive orientation. **Psychotherapy and Psychosomatics**, 79(5), 328-330, 2010. <https://doi.org/10.1159/000319532>

CAPRARA, G. V.; ALESSANDRI, G.; BARBARANELLI, C.; VECCHIONE, M. The longitudinal relations between self-esteem and affective self-regulatory efficacy. **Journal of Research in Personality**, 47(6), 859-870, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.08.011>

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; STECA, P.; MALONE, P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. **Journal of School Psychology**, v.44, n. 6, p. 473-490, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000847>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

CAPRARA, G. V.; DI GIUNTA, L.; EISENBERG, N.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C.; TRAMONTANO, C. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. **Psychological Assessment**, v.20, n.3, p. 227-237, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-12234-004>. Acesso em: 28 Jan. 2021.

CAPRARA, G. V.; DI GIUNTA, L.; PASTORELLI, C.; EISENBERG, N. Mastery of negative affect: a hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. **Psychol Assess.** Mar;25(1):105-16, 2013. doi: 10.1037/a0029136. Epub 2012 Jun 25. PMID: 22731674.

CAPRARA, G.V.; GERBINO, M. Autoefficacia Emotiva Percepita: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva (Affective perceived self-efficacy: the capacity to regulate negative affect and to express positive affect). In: CAPRARA, G. V. (Ed.), **La valutazione dell'autoefficacia (Self-efficacy assessment)**, p. 35–50, 2001. Trento, Italy: Edizioni Erickson.

CAPRARA, G. V.; SCABINI, E.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C.; REGALIA, C.; BANDURA, A. (1999). Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale. **Giornale italiano di Psicologia**, 26(4), 769-790, 1999.

CAPRARA, G. V.; STECA, P. The contribution of self-regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 25(6), 603–627, 2006. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.6.603>.

CAPRARA, G. V.; STECA, P. Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness. **European Psychologist**. 10(4), p. 275-286. 2005.

CAPRARA, G. V.; VECCHIONE, M.; BARBARANELLI, C.; ALESSANDRI, G. Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. **European Journal of Personality**, 27(2), 145–154, 2012. <https://doi.org/10.1002/per.1847>.

CAPRARA, M.; DI GIUNTA, L.; BERMUDEZ, J.; CAPRARA, G. V. How self-efficacy beliefs in dealing with negative emotions are associated to negative affect and to life satisfaction across gender and age. **PLoS ONE** 15(11), 2020. e0242326. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242326>

CAPRARA, M.; GERBINO, M.; MEBANE, M. E.; RAMIREZ-UCLÉS, I. M. Self-efficacy beliefs in managing positive emotions: Associations with positive affect, negative affect, and life satisfaction across gender and ages. **Frontiers in human neuroscience**, 16, 2022. 927648.

CAPRARA, M.; ZUFFIANÒ, A.; CONTRERAS, A.; SUÁREZ-FALCÓN, J. C.; POZO, P.; CABRAS, E.; GÓMEZ-VEIGA, I. The protective role of positivity and emotional self-efficacy beliefs in times of the COVID-19 pandemic. **Current Psychology**, 1-12, 2023.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e210399, 2019.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Personal and Collective Efficacy Beliefs Scales to Educators: Evidence of Validity. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 3, p.399-409, set/dez. 2015a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712015000300399&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000300399&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p.237-252, dez. 2015b. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000400237&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000400237&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

CASTELO, L. B.; LUNA, I. N. Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio. **Psicologia Argumento.**, [S.l.], v. 30, n. 68, nov. 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19827>>. Acesso em: 28 jan. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.5882>.

CERVONE, D. Teoria Social Cognitiva como Teoria da Personalidade: Implicações e Aplicações do Modelo de Conhecimento-e-Avaliação da Arquitetura da Personalidade (KAPA). Palestra de Abertura do **III seminário internacional teoria social cognitiva em debate**. Rio Claro: Unesp, 2019.

CERVONE, D.; PERVIN, L. A. **Personality: Theory and Research**. Wiley, 2013.

CHEN, J. Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 28, 327-337, 2019.

CHERNICK, M. R. **Bootstrap methods: a guide for practitioners and researchers**. 2ª ed. John Wiley & Sons: New Jersey, 2008.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences** (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1998.

CORRY, M.; STELLA, J. Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. **Research in Learning Technology**, v. 26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25304/rlt>

COSTA, B. R. L. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar De Gestão Social**, 7(1), 2018. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. **Journal of Physical Education**, 26(2), 201-211, 2015. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/24762>

COZBY, P. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2012.

CRAWFORD, J.; BUTLER-HENDERSON, K.; JURGEN, R. MALKAWI, B. H.; GLOWATZ, M.; BURTON, R. Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. **Journal of Applied Learning & Teaching**, v.3, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CULP-ROCHE, A.; HARDIN-FANNING, F.; TARTAVOULLE, T.; HAMPTON, D.; HENSLEY, A.; WILSON, J. L.; WIGGINS, A. T. Perception of online teacher self-efficacy: A multi-state study of nursing faculty pivoting courses during COVID 19. **Nurse Educ Today**. 2021 Nov;106:105064. doi: 10.1016/j.nedt.2021.105064. Epub 2021 Jul 22. PMID: 34329961; PMCID: PMC8426034.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista** [online]. 2019, v. 35, n. 75 [Acessado 15 Junho 2022], p. 121-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>. Epub 29 Jul 2019. ISSN 1984-0411.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29725. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, 29(97), 2016.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. cap. 2, p.31-42.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 11–22, 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/101>.

DACRE POOL, L.; QUALTER, P. Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. **Australian Journal of Psychology**, 65(4), 214–223, 2013. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12023>

DANIEL, E.; VAN BERGEN, P. Teacher burnout during COVID-19: associations with instructional self-efficacy but not emotion regulation. **Teachers and Teaching**, 29(3), 310-328, 2023.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir: **relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DE MELO NASCIMENTO, F. E.; FONTINELE, G. S. P.; PAULINO, L. R. F. M. Efeitos da pandemia na prática docente de professores do curso de pedagogia. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, 2022.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, Mar. 2017. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2020.

DOGAN, T.; TOTAN, T.; SAPMAZ, F. The role of self-esteem, psychological well-being, emotional self-efficacy, and affect balance on happiness: A path model. **European Scientific Journal**, 9(20), 31–42, 2013.

DOLIGHAN, T.; OWEN, M. Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. **Brock Education Journal**, 30(1), 95-95, 2021.

EL-AZAR, D.; NELSON, B. How will higher education be different in 2030? Retrieved from [britishcouncil.org](https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/future-higher-education): <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/future-higher-education>, 2020.

EMERIAU-FARGES, C. V.; DESCHÊNES, A. A.; DUSSAULT, M. Emotional self-efficacy and psychological health of police officers. **Policing**, 42(4), 598–610, 2019. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2018-0076>.

ENGLISH, T.; LEE, I. A.; JOHN, O. P.; Gross, J. J. Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. **Motivation and emotion**, 41, 230-242, 2017.

ESCOBAR, A. E. V.; MORALES, K. L.; KLIMENKO, O. Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. **Katharsis: Revista de Ciencias Sociales**, (25), 75-93, 2018.

FAUL, F.; ERDFELDER, E.; LANG, A.; BUCHNER, A. G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. **Behavior Research Methods**, v.39, n.2, p. 175-191, 2007.

FAUL, F.; ERDFELDER, E.; BUCHNER, A.; LANG, A. Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. **Behavior Research Methods**, v.41, n.4, p.1149-1160, 2009.

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A. da.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, Jun 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000200219&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200219&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 28 jan. 2021.

FERRARI, A. DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. **European Commission**. JRC, 2013.

FERREIRA, E. A.; RAMOS, M. F. H.; SOARES, E. M. L.; COUTO, A. L. Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 337-358, 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812020000200337&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000200337&lng=en&nrm=iso). Acesso em 28 Jan. 2021.

FERREIRA, L. C. M. Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. **Psicologia Ensino & Formação.**, v.5, n.2, p.19-37, 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 24 jan. 2021.

FIDA, R.; PACIELLO, M.; TRAMONTANO, C.; BARBARANELLI, C.; FARNESE, M. L. “Yes, I can”: The protective role of personal self-efficacy in hindering counterproductive work behavior under stressful conditions. **Anxiety, Stress, & Coping**, 28(5), 479–499, 2014. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.969718>.

FIELD, A. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

GAETA, C. D. O permanente ciclo da inovação curricular no Ensino Superior. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1197-1213, jul. 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762020000301197&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000301197&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 jun. 2022. Epub 01-Dez-2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1197-1213>.

GARITANO, E. T.; BERASALUCE, P. J.; DE LA SERNA, A. L.; ALONSO, A. A. Emotions of Educators Conducting Emergency Remote Teaching during COVID-19 Confinement. **Sustainability**, 16(4), 1456, 2024.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q. Trabalho docente no Ensino Superior: análise da produção científica publicada no Brasil (2010-2019). **Educação & Sociedade**, 43. 2022

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multifformidade e Pejotização: (re)configurações do trabalho docente no Ensino Superior privado sob o capitalismo flexível. **READ | Porto Alegre**: v. 26, n. 2, Maio / Agosto 2020, p. 409-438.

GIBBS, C. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry.**, v.4, n.2, p.1-14, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÖBEL K.; NEUBER K.; LION, C.; CUKIERMAN, U. Self-Efficacy in Online Teaching during the Immediate Transition from Conventional to Online Teaching in German and Argentinian Universities—The Relevance of Institutional Support and Individual Characteristics. **Education Sciences**. 2023; 13(1):76. <https://doi.org/10.3390/educsci13010076>.

GOERDELER, K. J.; WEGGE, J.; SCHROD, N.; BILINSKA, P.; RUDOLF, M. “Yuck, that’s disgusting!” - “No, not to me!”: Antecedents of disgust in geriatric care and its relation to emotional exhaustion and intention to leave. **Motivation and Emotion**, 39(2), 247–259, 2015. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9431-4>.

GOMES, N. P.; CARVALHO, M. R. S.; SILVA, A. F.; MOITA, C. E.; SANTOS, J. R. L.; COUTO, T. M. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Mental health of university professors in times of covid-19**. *Saúde Soc* ; 30(2): e200605, 2021.

GOMES, V.; MACHADO-TAYLOR, M. L.; SARAIVA, E. V. O ensino superior no brasil - breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, 42(1), 2018. Recuperado de <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>

GOROSHIT, M.; HEN, M. Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 22(7), 805–818, 2016. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>.

GOROSHIT, M.; HEN, M. Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? **Journal of Education and Training Studies**, 2(3), 26–32, 2014. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.359>

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. E. R. Crenças de Eficácia de Professores e Motivação de Adolescentes para Aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n.1, p. 51-67, jun. 2008.

GRANDEY, A. A. Emotional Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. **Journal of Occupational Health Psychology**, 5, 95-110, 2000. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>

GROSS, J. J. Emotion regulation: Conceptual and practical issues. Em T. P. Beauchaine & S. E. Crowell (Eds.), **The Oxford Handbook of emotion dysregulation** (pp. 3-20), 2014.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of General Psychology**, v. 2, n.3, p. 271- 299, 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>. Acesso em 28 Jan. 2021.

GROSS, J. J.; JOHN, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. **J. Pers. Soc. Psychol.** 85, 348–362, 2003. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Eficácia coletiva escolar: contribuições das crenças de eficácia de docentes e gestores escolares. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília., v. 5, n. 2, p. 60-80, 2014. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612014000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 30 jan. 2021.

GUNZENHAUSER, C.; HEIKAMP, T.; GERBINO, M.; ALESSANDRI, G.; VON SUCHODOLETZ, A.; DI GIUNTA, L.; CAPRARA, G. V.; TROMMSDORFF, G. Self-efficacy in regulating positive and negative emotions: A validation study in Germany. **European Journal of Psychological Assessment**, 29(3), 197–204, 2013. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000151>

HAMPTON, D.; CULP-ROCHE, A.; HENSLEY, A.; WILSON, J.; OTTS, J. A.; THAXTON-WIGGINS, A.; Self-efficacy and satisfaction with teaching in online courses. **Nursing Education**, 45(6), 302-306, 2020. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000805>

HAN, W. T.; COLLIE, K.; KOOPMAN, C.; AZAROW, J.; CLASSEN, C.; MORROW, G. R.; BETSY, M.; BRENNAN-O'NEILL, E.; SPIEGEL, D. Breast cancer and problems with medical interactions: Relationships with traumatic stress, emotional self-efficacy, and social support. **Psycho-Oncology**, 14(4), 318–330, 2005. <https://doi.org/10.1002/pon.852>.

HEN, M.; GOROSHIT, M. Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. **Cogent Education**, 3(1), 1–9, 2016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>

HERINGER, R. Expansão e transformações do Ensino Superior no Brasil a partir da redemocratização (1985-2022). In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL.C. P. P.; ALMEIDA, L. S. (Orgs). **Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 260p.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** [en línea]. 2018, 19(1), 7-17 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203058814003>

HIVER, P. Attractor states. **Motivational dynamics in language learning**, 20-28, 2015.

HIVER, P. Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. **The Modern Language Journal** 101, 669–690, 2017. doi: 10.1111/modl.12433

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **EDUCAUSE Review**, mar., 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 24 mar. 2022.

HOFFMANN, C.; MARCHI, J.; COMORETTO, E.; MOURA, G. L. Relações entre autoconceito profissional e produtivismo na pós-graduação. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2018, v. 30. Acesso em 15 Junho 2022 , e167961. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30167961>. Epub. 07 Jun, 2018.

HONORATO, G.; BORGES, E. Impactos da pandemia da covid-19 para o Ensino Superior no brasil e experiências docentes e discentes com o ensino remoto. **Revista Desigualdade Diversidade**, 22, 137-179, 2022.

HORVITZ, B. S.; BEACH, A. L.; ANDERSON, M. L.; XIA, J. Examination of faculty self-efficacy related to online teaching. **Innovative Higher Education**, 40(4), 305-316, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9316-1>

HOYT, M. A.; SWINTANTON, A. L.; BOWER, J. E.; THOMAS, K. S.; LITWIN, M. S.; BREEN, E. C.; Irwin, M. R. Inflammatory biomarkers and emotional approach coping in men with prostate cancer. **Brain, Behavior, and Immunity**, 32, 173-179, 2013.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892011000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 jan. 2021.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da. Teacher self-efficacy and its sources in physical education teaching training experiences. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 31, e3123, 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-24552020000100221&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552020000100221&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 jan. 2021.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R.; FERNANDES, D.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; MACIEL, A. C. M.; DANTAS, M. A. Calibração em estudos sobre julgamentos pessoais em situação de aprendizagem. **Revista Teoria Social Cognitiva em Foco**, v. 23, p. 20-29, 2021.

IAOCHITE, R. T.; NORONHA, A. P. P.; CASANOVA, D. C. G.; ANGELI, A. A. A.; AZZI, R. G. Autoeficácia para Regulação Emocional e Autoeficácia Social: Busca de Evidências de Validade de Construtos Relacionados. **Psico-USF** 27 (1), Jan-Mar, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270103>

ILAJA, B.; REYES, C. Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. **Psicología desde el Caribe**, vol. 33, núm. 1, January-April, 2016, pp. 31-46.

JASP Team (2023). JASP (Version 0.16.1)

JENNINGS, P. A.; GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, 79(1), 491-525, 2009.

KAQINARI, T.; MAKAROVA, E.; AUDRAN, J.; DÖRING, A.; GÖBEL, K.; KERN, D. The switch to online teaching during the first COVID-19 lockdown: A comparative study at four European universities. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, 18(5), 2021. <https://doi.org/10.53761/1.18.5.10>

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9872. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 16 jun. 2022.

KIKUCHI CALZAVARA, A. A.; ALLIPRANDINI, P. Autorregulação e autoeficácia na construção da performance ao piano. **Revista Música Hodie**. Goiânia, v. 22, 2022. DOI: 10.5216/mh.v22.65981. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/65981>. Acesso em: 27 nov. 2022.

KUHN, F.; ANDRADE, A.; DUEK, V. P.; BACKES, A. F.; COSTA, M. L.; RAMOS, V. Contribution of a physical education undergraduate program in the teaching self-efficacy beliefs. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 31, e3147, 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-24552020000100241&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552020000100241&lng=en&nrm=iso). Acesso em 01 fev. 2021.

KUHN, F.; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; BACKES, A. F.; SOUZA, J. R.; SILVA, D. C.; *et al.* The relation of the sources of experience and the perception of teaching self-efficacy of university students of the Licenciatura course in physical education. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v.30, e3026, 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-24552019000100229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552019000100229&lng=en&nrm=iso). Acesso em 01 fev. 2021.

LAMBERT, R. G.; MCCARTHY, C.; O'DONNELL, M.; WANG, C. Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the Classroom Appraisal of Resources and Demands. **Psychology in the Schools.**, v.46, n.10, p.973-988, 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20438>. Acesso em 03 fev. 2021.

LAZARUS, R. S. **Emotion and Adaptation**. New York. Oxford University Press, 1991.

LEE, S. C. N.; OGAWA, C. Analyzing Japanese university English teachers' self-efficacy to teach online. In P. Clements, R. Derrah, & P. Ferguson (Eds.), **Communities of teachers & learners**. JALT, 2021. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2020-11>

LEIGH, G.; TEMPLET, T.; WATSON, C. Feelings on remote education in the era of coronavirus pandemic, a pilot study. **Teaching and Learning in Nursing**, 2021 Oct;16(4):332-337. doi: 10.1016/j.teln.2021.07.001. Epub 2021 Jul 8. PMID: 34254005; PMCID: PMC8264564.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 27 abr. 2024. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>.

LEONARDO, F. C. L.; MURGO, C. S.; SENA, B. C. S. A ação pedagógica e a autoeficácia docente no Ensino Superior. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 255-272, jan. 2019. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782019000100255&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782019000100255&lng=pt&nrm=iso). Epub 02-Jul-2019. <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.8058>.

LEWIS, M. Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame and Guilt. In LEWIS M.; HAVILAND, J. M. (editors). **Handbook of Emotions**. New York: Guilford Press; 1993. pp. 563–594.

LI, M.; HEYDARNEJAD, T.; AZIZI, Z.; REZAEI GASHTI, Z. Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. **Frontiers in Psychology**, *13*, 1005071, 2022.

LIGHTSEY, O. R. Jr.; MCGHEE, R.; ERVIN, A.; GHARGHANI, G. G.; RAREY, E. B.; DAIGLE, R. P.; WRIGHT, K. F.; CONSTANTIN, D.; POWELL, K. Self-efficacy for affect regulation as a predictor of future life satisfaction and moderator of the negative affect-life satisfaction relationship. **Journal of Happiness Studies**, *14*(1), 1–18, 2013. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9312-4>

LILLI, T.; AMES, V. D. B.; SANTOS, V, V, P. Interiorização da Universidade Federal do Paraná : mobilidade estudantil e demanda educativa local. In: MACEDO, F, C.; NETO, A. M.; VIEIRA, D. J. (Orgs.) **Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI**. Brasília: IPEA, 2022. pp-497-532.

LIMA JR., E. J. D. Autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno: relações entre a autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. Tese de doutorado não publicada. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação, Rio Claro, 2022.

LOCATELLI, C. Os professores no Ensino Superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815>

LOEB, C.; STEMPEL, C.; ISAKSSON, K. Social and emotional self-efficacy at work. **Scandinavian Journal of Psychology**, *57*(2), 152–161, 2016. <https://doi.org/10.1111/sjop.12274>

LOIZZO, J. L.; RAMPOLD, S. D.; BUNCH, J. C.; WEISBERG, L.; JORDI, J. Confidence in Online Teaching and Quality Matters: A Self-Efficacy Survey of Agricultural and Natural Resources Faculty at a Land Grant University. **NACTA Journal**., Vol. 64, p378-388, Nov. 2019-out. 2020. 11p.

LOPES, M. C. R. "Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 35-48, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11080/8781>

MACHADO, T. A. **Autoeficácia de atletas de voleibol de alto rendimento**. 2018, 172.p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Curitiba, 2018. <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57108>

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. **System**, *94*, 2020. 102352.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. S. Mudanças e Perspectivas na Educação Superior:

Estudos no Brasil e em Portugal. **Educação: Teoria e Prática**/Rio Claro, SP/ v. 30, n.63, 2020, p. 1-18.

MARQUEZ, A. J.; CHING, D. Moderating Effect of Social Support to Self-efficacy and Stress Management Strategies Toward Teachers' Resiliency, 2023.

MARRONI, L. S. (2023). Competências digitais de docentes do Ensino Superior: diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais. Tese de Doutorado. 246p UNICAMP - Faculdade de Tecnologia - Programa de Pós Graduação em Tecnologia, 2023.

MARRONI, L. S.; MIRANDA, F C.; CARVALHO, M. A. G. Competências digitais e docência do Ensino Superior: do que estamos falando? **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 9(2), 2022. <https://doi.org/10.53628/emrede.v9i2.909>

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino privado no Brasil. *Educ. Soc.* 30 (106) • Abr 2009 *Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfyC6QVFBHy4nvJzHt>*.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 1-16, Mar. 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382020000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, 1(2), 04-25, 2009.

MATOS, M. M.; SHARP, J. G.; IAOCHITE, R. T. On the development and initial validation of the Brazilian Lecturer Self-Efficacy Scale (BLSSES). **Journal of Higher Education Research**, v. 3, p. 1-10, 2020.

MATOS, M. M. **Crenças de autoeficácia de professores universitários, qualidade de vida e síndrome de Burnout**. 2021, 213 p. Tese de doutorado não publicada. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

McMAHON, E. Designing Effective Online Courses: Exploring the Relationships Amongst Online Teaching Self-efficacy, Professional Development, Online Teaching Experience, and Reported Implementation of Effective Higher Education Online Course Design Practices. **The Interactive Journal of Global Leadership and Learning**, 2(1), 2021. <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1026>

MENDONÇA, A. A. S. Pandemia e a Saúde Mental do Professor. *In: Anais principais do seminário de educação*, 29, 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 2602-2613. ISSN 2447-8776.

MILIONI, M.; ALESSANDRI, G.; EISENBERG, N.; CASTELLANI, V.; ZUFFIANÒ, A.; VECCHIONE, M.; CAPRARA, G. V. Reciprocal relations between emotional self-efficacy beliefs and ego-resiliency across time. **Journal of Personality**, 83(5), 552–563, 2015. <https://doi.org/10.1111/jopy.12131>

MILL, D.; RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, M. (org.) **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MISCHEL, W.; SHODA, Y.; AYDUK, O. **Introduction to personality: toward an integrative science of the person**. John Wiley & Sons (2008).

MISCHEL, W.; CANTOR, N.; FELDMAN, S. Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), **Social psychology: Handbook of basic principles** (p. 329–360). Nova York: Guilford Press, 1996.

MORAIS, F. A.; GONDIM, S. M. G.; PALMA, E. M. S. Emotional regulation in the workplace: a qualitative study with teachers. **Educação em Revista**, 39, 2023. e41010. Epub 06 de junho de 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469841010>

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, J. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** (13a Edição ed., p. 11-66). Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

MORO, A.; MACIEL, A. C. M. Avaliação do Clima Educacional. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 2022.

NASCIMENTO, E. M.; CORNACCIONE JR., E. B.; CARVALHO, M. G. Pain in the times of covid-19: adaptation disorder in Brazilian professor. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELO Preprints. 2734. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2734>. Acesso em: 26 mar. 2022.

NAMAZIANDOST, E.; HEYDARNEJAD, T.; RAHMANI DOQARUNI, V.; AZIZI, Z. Modeling the contributions of EFL university professors' emotion regulation to self-efficacy, work engagement, and anger. **Current Psychology**, 42(3), 2023. 2279-2293.

NÄRING, G.; VLERICK, P.; VEN, B. Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. **Educational Studies**, 38, 63– 72, 2012. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567026>.

NOCENTINI, A.; PASTORELLI, C.; MENESINI, E. Self-efficacy in anger management and dating aggression in Italian young adults. **International Journal of Conflict and Violence**, 7(2), 274–285, 2013. <https://doi.org/10.4119/ijcv-3024>

NORONHA, A. P. P.; MACIEL, A. C. M.; AZZI, R. G.; SANTOS, A. A. Validity evidence studies of the Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale in Brazil. **Ciencias Psicológicas**. 16(2), e-2395, 2022. doi: 10.22235/cp.v16i2.2395

OLIVEIRA, F. S. G.; MELO, Y. A.; RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, M. V. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no Ensino Superior. **Avaliação** (Campinas) 28 • 2023 <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100004>

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2017, v. 21, n. 3, p. 609-619. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>. Acesso em 15 Junho 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Nova Iorque: UN; 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 01 de março de 2023.

PACIELLO, M.; GHEZZI, V.; TRAMONTANO, C.; BARBARANELLI, C.; FIDA, R. Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: A person-centred approach. **Personality and Individual Differences**, 99, 16–21, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.083>

PATTON, M. Qualitative evaluation and research methods (p. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage, 1990.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 267-278, 2003.

POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J.; AZZI, R. G., CARMO, A. P.; VENDITTI JR., R. Escala de autoeficácia do professor de educação física. In: MACHADO, C. (Org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**, Braga: Psiquilíbrios, 2004. p. 330-337.

PRESSLEY, T.; HA, C. Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19, **Teaching and Teacher Education**, Volume 106, 2021. 103465, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103465>.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants: a new way to look at ourselves and our kids. **On the horizon**, vol.9, n.o5, 1-6p, 2001.

PRIETO, N. L. **Autoeficacia del Profesor Universitario**: eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Ediciones Narcea, 2007.

QUALTRICS. Sample Size Calculator. Disponível em: <https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/>. Acesso em 10 de junho 2024.

RAMOS, M. F. H.; FERNANDEZ, A. P. O.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. C. C. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 91-99, Mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722016000100091&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000100091&lng=en&nrm=iso).

RAMOS, M. F. H.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. C. C.; RAMOS, E. M. L.; CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Characterization of Basic Education Teachers Based on the Social Cognitive Model of Job Satisfaction. **Paidéia**, Ribeirão Preto., v. 28, e2811, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2018000100501&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2018000100501&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

RAMOS, V.; KUHN, F.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R.; BARROS, T. E. Fontes de autoeficácia docente de universitários de educação física. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 28, e2829, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-24552017000100129&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552017000100129&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

REBOUÇAS, F. M. Violão em conjunto e violonistas em formação: impactos das experiências em grupos estáveis de violões na autoeficácia dos estudantes de violão no Ensino Superior. XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical em Tempos de Crise: Percepções, impactos e enfrentamentos. Salvador/BA - 19 a 21 de setembro de 2018. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernd/v3/papers/3004/public/3004-10965-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/3004/public/3004-10965-1-PB.pdf)

REDECKER, C. European framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site). 2017.

RIBEIRO, J. R. C.; BICALHO, C. C. F.; ONOFRE, M. T. A. S.; NOCE, F. Autoeficácia em Professores do Ensino Superior. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.3, p.319-326, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p319-326>

ROCHA, M. S. **A auto-eficácia docente no Ensino Superior**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTANA, A. C. Mediação e Afetividade na Educação Superior: Estudo a partir de significações de Professores Universitários. In: Leite, S. (Org) **Afetividade e Planejamento no Ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2023.

SCHUNK, D. H.; DiBENEDETTO, M. K. Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**. Volume 60, 2020, 2020. 101832, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

SALLES, W. N.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 31, e3116, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-24552020000100215&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552020000100215&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

SALVADOR, A. P. ; AMBIEL, R. A. M. Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia Ocupacional: Relações com Variáveis de Carreira. **Avaliação Psicológica**, 2019, 18(3), p. 256-263. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1803.16853.05>

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N. S.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no Ensino Superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul.-dez. 2020 | e-38898

SAMUEL, A. Online faculty development: What works? **Adult Education Research Conference**, Charlotte, 2016.

SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Mensuração de crenças de autoeficácia docente: revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 03, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i3.68816>

SANTOS, C. M. J.; FARO, A. Autoeficácia, locus de controle e adesão ao tratamento em pacientes com diabetes tipo 2. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 74-91, jun. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582018000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582018000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 27 nov. 2022.

SANTOS, K. D. A.; CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. da. Covid-19 pandemy, mental health, social support and sense of life in teachers. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3575. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3575>

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; JESUS, D. L. N. Desafios do Ensino Superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020.

SILVA, A. J. da; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis.** (Online), Rio Claro, v.16, n. 4, p. 942-949, Dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742010000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000400014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 Jan. 2021.

SILVA, C. T.; BERNARDES, J. W.; BELLÉ, A. H.; MARIN, A. H. Estratégias de enfrentamento e autoeficácia em mulheres com sobrepeso e obesidade em tratamento nutricional. **Psicogente**, Barranquilla, v. 23, n. 43, p. 185-201, Jun. 2020. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372020000100185&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372020000100185&lng=en&nrm=iso) Acesso em 27 nov. 2022. Epub Dec 29, 2019. <https://doi.org/10.17081/psico.23.43.3573>.

SIVRIKAYA, M. H. The Role of Self-Efficacy on Performance of Sports Skills of Football Players. **Journal of Education and Training Studies**, v6 n12a p75-79 Dec 2018

SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n.3, p. 99-101, 1999.

SOUZA, A. C. P.; CARVALHO, A. G. L. S. A pandemia de COVID-19 e seus impactos sobre a docência do Ensino Superior. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 14, n. 01, p. 03-18, 2023.

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; TEIXEIRA, L. R.; SANTOS, M. B. M.; *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 22, n. 11, p. 3667-3676, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xjgJxyZmM4S9tnjiCF6sBSP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 2 nov/2021

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v.19 Ed.5, 2019.

STAJKOVIC, A. D.; LUTHANS, F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. **Psychological bulletin**, 124(2), 240, 1998.

STALLIVIERI, L. El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas **Universidades**, núm. 34, mayo-agosto, 2007, p. 47-61

STECA, P.; CAPRARA, G. V.; TRAMONTANO, C.; VECCHIO, G. M.; ROTH, E. Young adults' life satisfaction: The role of self-regulatory efficacy beliefs in managing affects and relationships across time and across cultures. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 28(7), 824–861, 2009. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.824>

SUDINA, E.; VERNON, T.; FOSTER, H.; DEL VILLANO, H.; HERNANDEZ, S.; BECK, D.; Development and initial validation of the L2-teacher grit scale. **TESOL Q.** 55, 156–184, 2021. doi: 10.1002/tesq.581

SUGUIMOTO, H. H.; ROLIM, A. T.; MAZZAFERA, B. L.; MOURA, F. A. A. F. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do Ensino Superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017.

SUTTON, R. E.; MUDREY-CAMINO, R.; KNIGHT, C. C. Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137, 2009. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>

SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. **Educ. Psychol. Rev.** 15, 327–358, 2003.

TAMIR, M.; MAUSS, I. B. Social Cognitive Factors in Emotion Regulation: Implications for well-being. *In: NYKLÍCEK, I., VINGERHOETS, A., ZEELEMBERG, M. (Eds). Emotion Regulation and Well-being.* Springer New York. pp. 31-47, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008.

- TARIQ, V. N.; QUALTER, P.; ROBERTS, S.; APPLEBY, Y.; BARNES, L. Mathematical literacy in undergraduates: Role of gender, emotional intelligence and emotional self-efficacy. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, 44(8), 1143–1159, 2013.. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.770087>
- TAS, Y.; EMINOGLU, S.; ATILA, G.; YILDIZ, Y.; BOZKURT, U. (2021). Teacher's Self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the COVID-19 pandemic. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 22(4), 229-253, 2021.
- THARTORI, E.; PASTORELLI, C.; CIRIMELE, F.; REMONDI, C.; GERBINO, M.; BASILI, E.; CAPRARA, G. V. Exploring the protective function of positivity and regulatory emotional self-efficacy in time of pandemic COVID-19. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18(24), 2021. 13171.
- TRAMONTANO, C.; ALESSANDRI, G.; CAPRARA, G. V. Le determinanti del pensiero positivo e della depressione nei giovani adulti: Il contributo delle convinzioni di autoefficacia emotiva e inter-personale [Determinants of positive thinking and depression in young adults: The contribution of emotional and interpersonal self-efficacy beliefs ]. **Psicologia Della Salute**, 1, 85–101, 2007.
- TREVE, M. What COVID-19 has introduced into education: Challenges facing higher education institutions (HEIs). **Higher Education Pedagogies**, 6(1), 212-227, 2021.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. **Teaching and Teacher Education**, 23, 944-956, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**., v.17, n.7, p. 783-805, 2001.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of educational research**., v.68, p. 202-248, 1998.
- TERRA, A. D. G.; BASTOS, T. G.; NUNES, L. C. E. S.; QUEIROZ, B. T. A Pandemia e a precarização das condições de trabalho dos docentes de Ensino Superior. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e33810918344, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18344>
- TYTON; DIGITAL PROMISE. Time for class Covid-19 part 1: A national survey of faculty during Covid-19, 2020. Disponível em: <https://tytonpartners.com/library/time-for-class-covid19-edition-part-1/>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- UNESCO (2020). Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

URQUIOLA, A. L. A.; BRAVO, L. M. Confronting Levels and emotional self-efficacy in parents of children with cancer. **Fides Et Ratio-Revista De Difusión Cultural y Científica De La Universidad La Salle En Bolivia**, 12, 29–45, 2016.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *In*: Almeida, M. E. B.; Moran, J. M. (Eds.) **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED. p. 22-31, 2005.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 2010. 338p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VIEIRA, D. A.; THEOTONIO, M. Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: Um estudo longitudinal. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** jan.-jun. 2018, Vol. 19, No.1, 31-39 DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Critical preparedness, readiness and response actions for COVID-19 [Internet]. 2020 Disponível em: <https://www.who.int/publications-detail-redirect/critical-preparedness-readiness-and-response-actions-for-covid-19>

WOOLFOLK HOY, A.; BURKE SPERO, R. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education.**, v.21, n.4, p.343-356, 2005.

WRIGHT, A. M.; MUNZ, S. M.; McKENNA-BUCHANAN, T. Triage Teaching: Exploring Teacher Self-Efficacy during COVID-19. *in* RYAN, J.M. (Ed.). **Pandemic Pedagogies: Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic** (1st ed.). Routledge. pp 96-111. 2023. <https://doi.org/10.4324/9781003324096>

ZANLORENZI, M. J.; LIEBEL, S.; CARVALHO, S. R. D. Docência do Ensino Superior no contexto pandêmico da Covid-19: experiências e reflexões, 2021.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. **Review of Educational Research**, 86(4), 981-1015, 2016.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y.; JELLESMA, F. C.; GEERLINGS, J.; de JONG, P. F. Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. **Journal of School Psychology**, v. 55, p. 39-56, Abril 2016.

ZHENG, S.; HEYDARNEJAD, T.; ABERASH, A. Modeling the interplay between emotion regulation, self-efficacy, and L2 grit in higher education. **Frontiers in Psychology**, 13, 2022. 1013370

## 9. ANEXOS

Anexo I - TCLE

Anexo II - Questionário de Caracterização

Anexo III – Escala de Autoeficácia para Regulação Emocional

Anexo IV – Escala de Autoeficácia do Professor Universitário Brasileiro

Anexo V – Tabela de coeficientes de análise da regressão linear simples

### ANEXO I TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PROFESSORES DO Ensino Superior

**Número do CAAE: 44271021.0.0000.8142**

Doutoranda: Ana Cecília de Medeiros Maciel

Doutorando: José Marcos Vieira Junior.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soely Aparecida Jorge Polydoro

**Número do CAAE 44271021.0.0000.8142**

Prezado(a) professor(a),

Convidamos você a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

#### **Justificativa e objetivos:**

Este trabalho tem como objetivo investigar as crenças de autoeficácia docente (AED) no contexto do Ensino Superior (ES). Trata-se de um projeto do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), o qual irá gerar as pesquisas em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE – UNICAMP), realizadas por Ana Cecília de Medeiros Maciel, RG: 17.169-847-2, e José Marcos Vieira Júnior, RG: 12.436.530, ambos sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soely Aparecida Jorge Polydoro.

As crenças de AED, objeto desta pesquisa, refletem o seu julgamento sobre suas próprias capacidades, mormente em quatro âmbitos distintos: atividades para o ensino, atividades para a pesquisa, atividades para a extensão, e atividades para gestão universitária. Caso aceite participar da pesquisa, você estará contribuindo para um campo de investigação ainda pouco explorado no

Brasil, o qual poderá fornecer subsídios tanto à formação quanto à atuação docente no ES, indicando, por exemplo, os fatores que podem influir no fortalecimento das crenças de AED.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

### **Procedimentos:**

Participando do estudo você será convidado a preencher 4 instrumentos curtos: (i) Questionário de caracterização do participante e de sua atividade docente; (ii) Escala de autoeficácia do professor universitário brasileiro; (iii) Escala de fontes de autoeficácia docente e Escala de Autoeficácia para regulação emocional. No cabeçalho de cada um desses instrumentos encontra-se a sua descrição detalhada. Estima-se que o tempo para preenchimento dos instrumentos é de aproximadamente 30 minutos. Os dados desta pesquisa serão armazenados em formato digital, com acesso protegido por senha, de acordo com a Res. CNS 510/16, pela pesquisadora responsável em equipamento do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES/Unicamp) e fará parte do acervo do grupo sobre a educação superior no Brasil.

### **Desconfortos e riscos:**

Os procedimentos empregados nestes estudos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS). Os procedimentos adotados não apresentam riscos previsíveis.

### **Benefícios:**

Ao participar desta pesquisa, você não terá benefício direto. Não obstante, espera-se que este estudo forneça subsídios à formação e à atuação dos professores do Ensino Superior, indicando, por exemplo, os fatores que podem influir no fortalecimento das crenças de autoeficácia docente. Reporta-se ainda que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas.

### **Acompanhamento e assistência:**

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

### **Ressarcimento e Indenizações:**

A participação na pesquisa não traz nenhum ônus aos participantes, não havendo, portanto, previsão de ressarcimento. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

### **Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Ana Cecília de Medeiros Maciel, à R. Deoclides Freire, 67 casa 2 - Vila Santista - CEP 12941-060 - Atibaia-SP. por telefone (11) 98432-7034 ou pelo e-mail: [nani.maciel3@gmail.com](mailto:nani.maciel3@gmail.com). e/ou José Marcos Vieira Júnior, na avenida Francisco Salles, 235 - Centro, Poços de Caldas - MG, 37701-005, por telefone (31) 98635-8619 ou pelo e-mail [jose.mvj@educacao.mg.gov.br](mailto:jose.mvj@educacao.mg.gov.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08h00 às 11h30 e das 13h00 às 17h30 na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: [cep@unicamp.br](mailto:cep@unicamp.br)

### **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, você aceita participar da pesquisa?

Nome do (a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura do pesquisador)

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE SUA ATIVIDADE DOCENTE<sup>13</sup>

Caro(a) Professor(a),

Este questionário foi desenvolvido para nos auxiliar na obtenção de informações sobre o perfil do(a) participante desse estudo. Para respondê-lo, leve em conta sua realidade, como professor do Ensino Superior, público alvo que atende e instituição em que atua.

Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

1. Qual sua faixa etária?

- |                                       |                                       |  |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 20 a 25 anos | <input type="checkbox"/> 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos    | <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 41 a 45 anos | <input type="checkbox"/> 46 a 50 anos | <input type="checkbox"/> 51 a 55 anos    | <input type="checkbox"/> 56 a 60 anos |
| <input type="checkbox"/> 60 a 65 anos | <input type="checkbox"/> 66 a 70 anos | <input type="checkbox"/> mais de 71 anos |                                       |

2. Sexo

- Masculino       Feminino       prefiro não responder

3. Graduação em:

3.1. Tempo de conclusão do curso de graduação:

- Até 5 anos de formado  
 6 a 9 anos de formado  
 11 a 14 anos de formado  
 15 a 20 anos de formado  
 21 a 25 anos de formado  
 26 a 30 anos de formado  
 31 a 35 anos de formado  
 mais de 36 anos de formado

4. Tipo de instituição que cursou a graduação:

- somente pública       somente privada       a maior parte pública  
 a maior parte privada

5. Curso de pós-graduação: Especialização (se "cursando" ou "concluído", por favor comente ao lado qual curso foi feito ou está sendo feito. Por ex: "Psicologia Educacional").

- Não cursado       Cursando       Concluído

---

<sup>13</sup> Diante das propostas de Prieto (2007), Rocha (2009) e Venditti Júnior (2010).

Por favor, coloque aqui seu comentário: \_\_\_\_\_

5.1 Curso de pós-graduação: Especialização (se "cursando" ou "concluído", por favor comente ao lado qual curso foi feito ou está sendo feito. Por ex: "Psicologia Educacional")

Não cursado                       Cursando                       Concluído

Por favor, coloque aqui seu comentário: \_\_\_\_\_

5.2 Curso de pós-graduação: Doutorado (se "cursando" ou "concluído", por favor comente ao lado qual curso foi feito ou está sendo feito. Por ex: "Psicologia Educacional").

Não cursado                       Cursando                       Concluído

Por favor, coloque aqui seu comentário: \_\_\_\_\_

5.3 Pós-graduação: Pós-doutorado: (se "cursando" ou "concluído", por favor comente ao lado qual curso foi feito ou está sendo feito. Por ex: "Psicologia Educacional").

Não cursado                       Cursando                       Concluído

Por favor, coloque aqui seu comentário: \_\_\_\_\_

6. Possui algum curso de formação pedagógica para a docência no Ensino Superior?

não                       sim, especifique: \_\_\_\_\_

6.1 Busca, individualmente, capacitar-se pedagogicamente?

Nada     Pouco     Suficiente     Muito

7. Com que frequência busca atividades pontuais (como palestras, cursos de curta duração) para sua formação pedagógica para a docência no Ensino Superior?

muito frequente     frequente     pouco frequente     nunca

8. Tempo que atua/atuou na educação básica

Nunca atuei     Até 5 anos de experiência     6 a 10 anos     11 a 15 anos

16 a 20 anos     21 a 25 anos     26 a 30 anos     mais de 31 anos

8.1 Tempo que atua no Ensino Superior:

Até 5 anos de experiência     6 a 10 anos     11 a 15 anos     16 a 20 anos

21 a 25 anos     26 a 30 anos     mais de 31 anos

8.2 Tempo que leciona na instituição na qual trabalha atualmente. Se trabalhar em mais de uma instituição, considere a que possui a maior carga horária.

Até 5 anos de experiência     6 a 10 anos     11 a 15 anos     16 a 20 anos

21 a 25 anos     26 a 30 anos     mais de 31 anos

8.3 Total de horas-aula semanais dedicadas à docência \_\_\_\_\_.

8.4 Tipos) de instituição(ões) em que atua no Ensino Superior atualmente

- pública     privada  
 a maior parte da carga horária em instituição pública  
 a maior parte da carga horária em instituição privada

8.4.1 Caso atue em instituição pública seu vínculo empregatício é:

- temporário/contrato. Ex: professor substituto  
 efetivo, com dedicação exclusiva  
 efetivo, sem dedicação exclusiva  
 não se aplica, trabalho em instituição privada

Obs: por dedicação exclusiva está-se a referir vínculo efetivo (via concurso público), com 40h semanais, e que impede o exercício de outra atividade remunerada, seja esta pública ou privada.

8.5 Considerando sua atividade como professor, você atua:

- somente no Ensino Superior  
 parcialmente no Ensino Superior

8.5.1 Caso você atue parcialmente em outro nível do ensino, além do Ensino Superior, você trabalha:

- não se aplica, caso atue somente no Ensino Superior  
 parcialmente na educação infantil  
 parcialmente no ensino fundamental  
 parcialmente no ensino médio

9. Em média, quantos alunos compõem suas turmas **no Ensino Superior** na Instituição de Ensino Superior em que trabalha? Se trabalhar em mais de uma instituição, considere a que possui a maior carga horária.

- até 20     de 21 a 34     de 34 a 40     de 41 a 50     mais que 51

10. A infraestrutura (espaço, material, equipamentos etc) destinada à sua atividade no Ensino Superior é:

- Insuficiente     Pouco suficiente     Suficiente     Mais que suficiente

11. O quanto você se sente apoiado (a) pelo corpo administrativo e pedagógico da **Instituição de Ensino Superior** em que trabalha:

- Nada     Pouco     Suficiente     Muito

12. O quanto você sente que pode expressar livremente suas ideias em reuniões pedagógicas e/ou administrativas na **Instituição de Ensino Superior** em que trabalha:

- Nada     Pouco     Suficiente     Muito

13. O quanto você se sente apoiado (a) pelos docentes na **Instituição de Ensino Superior** em que trabalha:

- Nada     Pouco     Suficiente     Muito

14. De maneira geral, o quanto você sente preparado (a) para exercer a docência no Ensino Superior:

Nada     Pouco     Suficiente     Muito

15. O quanto você utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recurso pedagógico em suas aulas no período anterior à pandemia:

Nada     Pouco     Suficiente     Muito

15.1 O quanto você utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recurso pedagógico em suas aulas durante o período da pandemia:

Nada     Pouco     Suficiente     Muito

16. Atualmente, o quanto você se sente satisfeito(a) como professor do Ensino Superior:

Nada     Pouco     Suficiente     Muito

17. Atualmente, como você avalia o seu nível de disposição para continuar **na docência no Ensino Superior**:

muito alto     alto     intermediário alto     intermediário baixo  
 baixo     muito baixo

Obs (item 17): não se refere nem à IES em que atua, nem ao curso em que leciona. Refere-se, tão somente, ao Ensino Superior de modo abrangente.

## ANEXO III

## ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA REGULAÇÃO EMOCIONAL

(adaptado de NORONHA *et al.*)

Esta escala foi elaborada para nos ajudar a obter uma melhor compreensão de experiências que são difíceis de controlar.

Avalie quão bem você é capaz de realizar situações descritas abaixo, marcando a resposta com um (X) àquela que mais se aproxima à sua realidade.

Por favor, dê sua opinião sincera.

	Quão bem você percebe que consegue:	nada bem	não muito bem	algumas vezes bem	bem	muito bem
1	Evitar se chatear quando os outros costumam dificultar as coisas para você?	1	2	3	4	5
2	Superar rapidamente a irritação decorrente de erros que você cometeu?	1	2	3	4	5
3	Evitar perder o controle quando você se irrita?	1	2	3	4	5
4	Não desanimar perante críticas fortes?	1	2	3	4	5
5	Não desanimar diante de dificuldades?	1	2	3	4	5
6	Não desanimar quando você está se sentindo solitário?	1	2	3	4	5
7	Não se deixar levar pelo medo quando se sente ameaçado?	1	2	3	4	5
8	Superar sensações de pânico e manter a calma na presença de situações muito perigosas?	1	2	3	4	5
9	Manter a calma em situações que outros sentiriam medo?	1	2	3	4	5
10	Lidar com o desconforto por ter feito um comentário inapropriado durante conversa com professores ou colegas de trabalho?	1	2	3	4	5
11	Conter a vergonha depois de ter feito alguma bobagem na frente de outras pessoas?	1	2	3	4	5
12	Superar a vergonha quando suas fraquezas aparecem na frente dos outros?	1	2	3	4	5
13	Lidar com sentimentos de culpa por não ter cumprido compromissos e obrigações importantes?	1	2	3	4	5
14	Conter sentimentos de culpa após ter negligenciado pessoas que são importantes para você nos momentos em que elas mais precisaram de você?	2	3	4	5	5

15	Lidar com os sentimentos de culpa após quebrar os próprios princípios morais?	1	2	3	4	5
16	Vibrar com o próprio sucesso?	1	2	3	4	5
17	Sentir-se orgulhoso depois de conquistar suas metas.	1	2	3	4	5
18	Demonstrar alegria quando coisas boas acontecem com você	1	2	3	4	5
19	Demonstrar sua alegria em encontros sociais?	1	2	3	4	5

## ANEXO IV

**ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO  
BRASILEIRO (MATOS; IAOCHITE; SHARP, 2020).**

Este instrumento foi desenvolvido para nos ajudar a obter um melhor conhecimento sobre sua percepção a respeito de suas atribuições (ensino, pesquisa e extensão) no Ensino Superior. Por favor, indique sua opinião sobre cada um dos itens abaixo. Marque sua resposta em uma escala de 1 a 5, representando um contínuo entre “**Acredito que eu não posso de forma alguma**” e “**Acredito que eu posso totalmente**”. Considere, para preencher o questionário, sua prática profissional como docente do Ensino Superior, seu público-alvo e a realidade que vivencia na(s) instituição(ões) em que trabalha. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos sua cooperação.

presencial

remoto

		presencial					remoto				
1	Administrar conflitos interpessoais, sejam eles com docentes e/ou técnicos administrativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Atender alunos para tirar dúvidas mesmo quando estou com outras demandas por fazer.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Atuar como parecerista de periódicos, cumprindo os prazos estabelecidos pela equipe editorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Autoavaliar com regularidade a minha atuação como professor, durante e após as aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Avaliar projetos de extensão universitária na minha área de atuação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Colaborar ativamente na elaboração de normas, regimentos, currículos e demais documentos que atendam às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Coordenar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes instituições.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Coordenar projetos de extensão universitária na minha área de atuação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Divulgar os resultados das minhas ações de extensão em periódicos especializados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Elaborar tipos de avaliações (ex.: múltipla escolha, dissertativas) com diferentes níveis de desafios para os alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Envolver a comunidade externa nas atividades de extensão universitária.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Exercer cargos e funções administrativas de diferentes hierarquias (coordenação, chefia, assessoria, reitoria, dentre outros) na universidade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Gerenciar a sala de aula durante atividades em grupo com feedback adequado para todos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Lidar com a burocracia institucional além das minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Lidar com alunos que não cumprem com as regras da disciplina.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

16	Manter a atenção dos alunos na maior parte do tempo das aulas.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
17	Manter-me atualizado em relação à produção do conhecimento na minha área de atuação.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
18	Ministrar aulas utilizando tecnologias digitais para promover a aprendizagem ativa dos alunos.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
19	Motivar os alunos desinteressados para aprender aquilo que eu estou ensinando.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
20	Oferecer apoio extraclasse aos alunos que apresentam dificuldade em aprender o conteúdo da disciplina.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
21	Orientar alunos de pós-graduação na elaboração e desenvolvimento de suas dissertações e teses no prazo estabelecido pelo programa.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
22	Orientar e supervisionar alunos de graduação e pós-graduação para a escrita de artigos científicos.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
23	Participar ativamente das decisões do departamento/unidade acadêmica.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
24	Participar de bancas de concurso para seleção de novos professores quando tenho outras atribuições a cumprir.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
25	Planejar aulas utilizando diferentes metodologias que promovem a aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
26	Realizar atividades administrativas (lançamento de notas, emitir pareceres, confecção de ofícios, etc.) em paralelo com as atividades de ensino, pesquisa e extensão	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
27	Representar a instituição em eventos e solenidades, quando solicitado.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
28	Submeter artigos científicos para periódicos qualificados (Qualis, fator de impacto de sua área, etc.).	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
29	Submeter projetos de pesquisa para solicitar financiamento externo de agências de fomento (estaduais e federais).	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
30	Submeter solicitações de fomento para programas e projetos de extensão.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

## ANEXO V

## Coeficientes da Análise de Regressão Linear Simples

**Tabela 21.** Coeficientes das variáveis da AERE apresentadas na análise de regressão simples.  
**Coefficients**

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized <sup>a</sup>	t	p
H <sub>1</sub>	raiva (3)	1.000	0.772		1.295	0.196
	raiva (4)	3.074	1.631		1.884	0.060
	raiva (5)	3.442	1.350		2.549	0.011
	raiva (6)	3.169	1.324		2.393	0.017
	raiva (7)	3.335	1.342		2.485	0.013
	raiva (8)	3.414	1.339		2.550	0.011
	raiva (9)	3.519	1.335		2.636	0.009
	raiva (10)	3.527	1.335		2.641	0.009
	raiva (11)	3.518	1.337		2.631	0.009
	raiva (12)	3.606	1.338		2.695	0.007
	raiva (13)	3.866	1.344		2.877	0.004
	raiva (14)	3.345	1.359		2.462	0.014
	raiva (15)	3.781	1.361		2.777	0.006
	des/tris (4)	-0.401	1.022		-0.392	0.695
	des/tris (5)	-1.096	0.762		-1.438	0.151
	des/tris (6)	-0.265	0.730		-0.363	0.717
	des/tris (7)	-0.596	0.727		-0.819	0.413
	des/tris (8)	-0.667	0.715		-0.933	0.352
	des/tris (9)	-0.454	0.713		-0.637	0.525
	des/tris (10)	-0.580	0.724		-0.801	0.424
	des/tris (11)	-0.546	0.720		-0.758	0.449
	des/tris (12)	-0.549	0.721		-0.761	0.447
	des/tris (13)	-0.146	0.730		-0.201	0.841
	des/tris (14)	-0.299	0.741		-0.403	0.687
	des/tris (15)	-0.347	0.736		-0.472	0.637
	medo (4)	-1.472	1.372		-1.073	0.284
	medo (5)	-2.333	1.761		-1.325	0.186
	medo (6)	-1.326	1.661		-0.799	0.425
	medo (7)	-1.126	1.642		-0.686	0.493
	medo (8)	-1.230	1.659		-0.741	0.459
	medo (9)	-1.167	1.649		-0.708	0.479
	medo (10)	-1.368	1.654		-0.827	0.409
	medo (11)	-1.192	1.648		-0.723	0.470
medo (12)	-1.259	1.656		-0.760	0.448	
medo (13)	-1.153	1.663		-0.694	0.488	

**Coefficients**

<b>Model</b>	<b>Unstandardized</b>	<b>Standard Error</b>	<b>Standardized<sup>a</sup></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
medo (14)	-1.572	1.668		-0.943	0.346
medo (15)	-1.062	1.668		-0.636	0.525
verg (4)	0.673	0.598		1.126	0.261
verg (5)	0.051	0.592		0.087	0.931
verg (6)	-0.012	0.456		-0.027	0.978
verg (7)	0.201	0.462		0.435	0.663
verg (8)	-0.206	0.460		-0.447	0.655
verg (9)	0.072	0.450		0.159	0.874
verg (10)	-0.083	0.457		-0.182	0.855
verg (11)	0.013	0.459		0.027	0.978
verg (12)	-0.036	0.460		-0.079	0.937
verg (13)	0.101	0.487		0.208	0.835
verg (14)	-0.054	0.552		-0.097	0.923
verg (15)	0.023	0.537		0.043	0.966
culpa (4)	0.101	0.283		0.358	0.721
culpa (5)	0.441	0.258		1.709	0.088
culpa (6)	0.317	0.238		1.334	0.183
culpa (7)	0.277	0.252		1.103	0.271
culpa (8)	0.299	0.251		1.191	0.235
culpa (9)	0.401	0.250		1.602	0.110
culpa (10)	0.358	0.255		1.405	0.161
culpa (11)	0.246	0.286		0.862	0.389
culpa (12)	0.517	0.290		1.787	0.075
culpa (13)	0.289	0.342		0.844	0.399
culpa (14)	0.812	0.392		2.072	0.039
culpa (15)	0.268	0.314		0.852	0.395
pos (5)	1.639	1.417		1.157	0.248
pos (6)	1.185	1.608		0.737	0.462
pos (9)	1.924	1.157		1.662	0.097
pos (10)	1.123	1.393		0.806	0.421
pos (11)	0.955	1.392		0.686	0.493
pos (12)	1.312	1.339		0.980	0.328
pos (13)	1.317	1.353		0.974	0.331
pos (14)	1.087	1.344		0.808	0.419
pos (15)	1.441	1.342		1.074	0.284
pos (16)	1.262	1.334		0.946	0.345
pos (17)	1.077	1.334		0.808	0.420
pos (18)	1.472	1.343		1.096	0.274
pos (19)	1.334	1.340		0.995	0.320
pos (20)	1.550	1.336		1.160	0.247

<sup>a</sup> Standardized coefficients can only be computed for continuous predictors.